

ABHANDLUNGEN ZUR PHILOSOPHIE, PSYCHOLOGIE
UND PÄDAGOGIK

Band 14

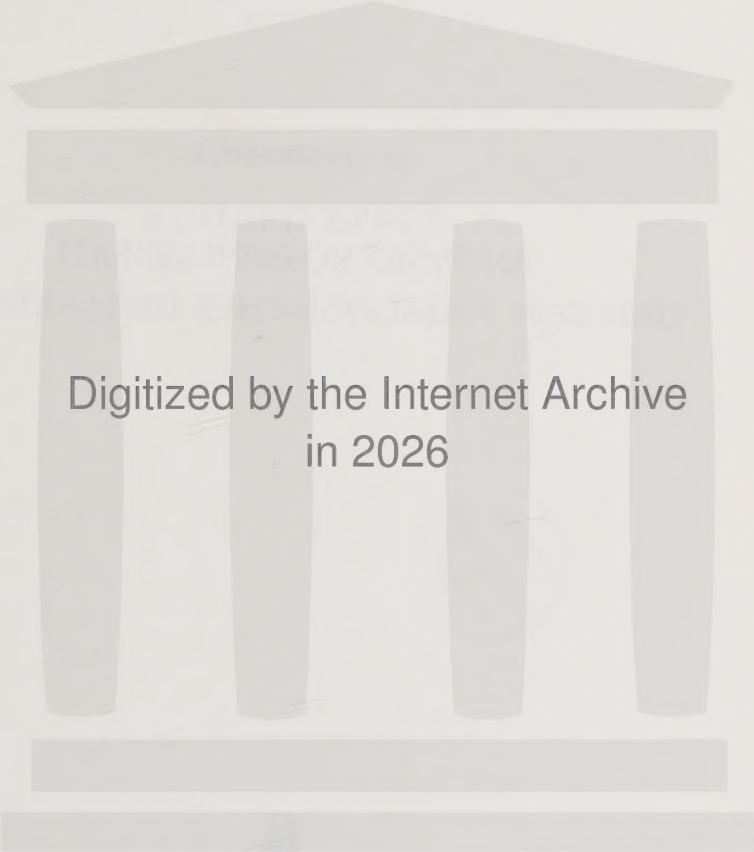
EDUARD EPPLE

ANTONIO ROSMINI-SERBATI
UND SEIN
PÄDAGOGISCHES GEDANKENGUT



1957

H. BOUVIER u. CO. VERLAG · BONN



Digitized by the Internet Archive
in 2026

ABHANDLUNGEN ZUR PHILOSOPHIE, PSYCHOLOGIE
UND PÄDAGOGIK

Band 14

EDUARD EPPLÉ

ANTONIO ROSMINI-SERBATI
UND SEIN PÄDAGOGISCHES GEDANKENGUT

b

1957

H. BOUVIER u. CO. VERLAG · BONN

ANTONIO ROSMINI-SERBATI
UND SEIN
PÄDAGOGISCHES GEDANKENGUT

von

EDUARD EPPLE



1 9 5 7

H. BOUVIER u. CO. VERLAG · BONN

Meiner Frau

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung ist es auch nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus photomechanisch zu vervielfältigen.

© H. Bouvier u. Co. Verlag, Bonn. 1957. Printed in Germany. - D 29 -

Herstellung: Verlag Anton Hain K.G., Meisenheim am Glan



Antonio Rosmini
Grabdenkmal von V. Vela

INHALT

Einleitung	10
Lebensbild	13
Rosmini in der politischen Geschichte seines Landes und seiner Zeit	33
Rosminis Stellung in der Kirche	37
Rosminis Stellung innerhalb der Philosophie seiner Zeit und die philosophischen Grundlagen seiner Pädagogik	40
Das pädagogische Schrifttum Rosminis	54
Hauptgedanken der Pädagogik Rosminis	58
Hauptgedanken der Methodik Rosminis	106
Die pädagogische Psychologie Rosminis	136
Pädagogische Orientierungen und Beziehungen Rosminis	192
Überblick	206
Quellen- und Literaturangaben	213

Diese Arbeit, in der den deutschen Lesern erstmals der wertvolle Beitrag Antonio Rosminis zur Lösung der Erziehungsprobleme dargeboten wird, möchte eine Lücke in unserer, besonders der katholischen pädagogischen Literatur ausfüllen.

Daß die Schrift in der vorliegenden wissenschaftlichen Reihe erscheinen konnte, verdanke ich der Anregung und Vermittlung von Herrn Professor Dr. Hans Thomae von der Universität Erlangen. Ihm, sowie den Herren Professoren Dr. Albert Junker und Dr. Ernst Lichtenstein danke ich an dieser Stelle für das mir bei meinen Studien erwiesene Wohlwollen. Besonderen Dank möchte ich Herrn Professor Dr. Karl Seiler aussprechen, dessen entgegenkommende Beratung und Förderung es mir zur Freude werden ließ, diese Arbeit zu schreiben.

Für die wesentliche Hilfe bei der Beschaffung der italienischen Quellen sei Herrn Professor Giovanni Pusineri gedankt.

Dem Verlag H. Bouvier u. Co., Bonn, danke ich dafür, daß er den Druck in der dargebotenen Form besorgte.

Wichsenstein, im Juni 1957

Eduard Epple

Einleitung

Die Beschäftigung mit einem pädagogisch-historischen Thema kann auch in unserer, vor allem für empirische Forschung eingenommenen Zeit jedem Erzieher in mehrfacher Hinsicht Gewinn bringen.

Handelt es sich, wie in dem vorliegenden Stoff, um Leben und Werk eines über seine Zeit und die Grenzen seines Landes hinaus geistesgeschichtlich bedeutsamen Mannes und einer an Weite der Bildung, Feinheit der seelischen Struktur, Tiefe der Religiosität und Festigkeit der Glaubensüberzeugung hervorragenden Persönlichkeit, so ermuntern folgende 'Vorte Friedrich Hebbels, sich näher damit zu befassen: "Ich habe die Erfahrung gemacht, daß jeder tüchtige Mensch in einem großen Manne untergehen muß, wenn er jemals zur Selbsterkenntnis und zum sicheren Gebrauch seiner Kräfte gelangen will"¹.

Das Studium dessen, was frühere Geschlechter uns an wertvollen pädagogischen Einsichten und Erfahrungen überlieferten, verschafft jedem, der sich irgendwie pflegend, führend oder lehrend um heranwachsende Menschen bemüht, tiefere Einblicke in die Probleme der Erziehung und kann ihn dadurch vor vielen Fehlern und Umwegen in der Praxis bewahren. Es ist deshalb lohnend, ja stellt eine heilige Verpflichtung dar, den Schatz pädagogischer Weisheit aus den Werken der Vorfahren zu heben und zu nützen.

Doch nicht diese Gedanken allein veranlaßten die Abfassung der vorliegenden Arbeit.

Die 100. Wiederkehr des Todestages Antonio Rosminis, dessen aus diesem Grunde im Jahre 1955 in Italien vielerorts und sogar im Parlament in feierlicher Form öffentlich gedacht wurde, rief wieder lebhaftes Interesse an ihm wach und regte von neuem zur Beschäftigung mit seinen Schriften an. Die folgende Darstellung und Untersuchung seiner pädagogischen Ideen ist das Ergebnis eines solchen Studiums.

Gründe, die aus dem kurzen Lebensbild ersichtlich werden, haben verhindert, daß Gestalt und Werk Rosminis bei uns, besonders in katholischen Kreisen, die gebührende Würdigung erfuhren. Die Art und Weise, wie Karl Werner² Leben und Lehren Rosminis den deutschen Lesern darbot, war nicht geeignet, ein objektives Bild von ihnen zu bieten. Auch den Bemühungen von Franz

1) Zitiert nach Karl Holzamer, Einführung in die Pädagogik. Mainz 1949, S. 15.

2) Karl Werner, Die italienische Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts, 1. Band: Antonio Rosmini und seine Schule. Wien 1884.

Xaver Kraus³ und Adolf Dyroff⁴ gelang es nicht, die Voreingenommenheit gegen diese wahrhaft edle Persönlichkeit zu brechen und sie bei uns bekannter zu machen.

Was sein pädagogisches Gedankengut betrifft, so sind in deutscher Sprache kaum mehr als kurze Andeutungen vorhanden⁵. Doch ist es so umfangreich und in vielem auch heute noch so aktuell, daß es über den italienischen Sprachraum und die Kreise katholischer Pädagogen hinaus Beachtung verdient und im Kampf gegen eine materialistische Erziehung der Jugend wertvolle Hilfe zu leisten vermag.

Deshalb soll hier versucht werden, es den deutschen Lesern zugänglich zu machen und sie anzuregen, sich kritisch mit ihm auseinanderzusetzen, das Bleibende daraus zu schöpfen und zu nützen und sich mehr mit Rosmini zu befassen. Aus dieser Zielsetzung ergibt sich:

Nötig ist zunächst eine kurze Schilderung der Lebensschicksale Rosminis, da sie in Deutschland fast unbekannt sind, seine Wirksamkeit als Pädagoge aber unbedingt in diesem Rahmen gesehen werden muß.

Ferner müssen die philosophischen Grundlagen seiner Pädagogik im Überblick dargelegt werden.

Dante Morando hat es in neuester Zeit unternommen⁶, die Erziehungslehren Rosminis viel stärker mit dessen philosophischen Theorien zu verknüpfen als es in der vorliegenden Schrift geschieht. In Italien, wo die Kenntnis der rosminianischen Philosophie weitgehend vorausgesetzt werden darf, erscheint eine solche Verankerung vorteilhaft. In Deutschland jedoch, wo Rosmini als Philosoph bis jetzt nur einen verhältnismäßig engen Kreis von Fachgelehrten näher interessierte, muß sich in einer Arbeit über seine Pädagogik die Darlegung seiner philosophischen Gedanken auf das zum Verständnis nötige Mindestmaß beschränken.

Um ein objektives Bild vom Beitrag Rosminis zur Lösung der pädagogischen Probleme bieten zu können, ist sodann der größte und wichtigste Teil seines diesbezüglichen Schrifttums zu behandeln. Dabei empfiehlt es sich, die Darstellungsweise Rosminis in einer gewissen Ausführlichkeit beizubehalten, damit sein Gedanke

3) Franz Xaver Kraus, Antonio Rosmini, Sein Leben und seine Schriften, Deutsche Rundschau, Band LIV, 1888.

4) Adolf Dyroff, Rosmini. Mainz und München 1906.

5) Vgl. Dyroff, S. 50 ff., ferner die kurze Einführung von G. B. Gerini in "G. A. Rayneri, Pädagogik in fünf Bänden", S. 59 ff., sowie "Lexikon der Pädagogik", Bern (Francke) 1952, III. Band, Spalte 385 f. und "Lexikon der Pädagogik", Freiburg i. Brsg. (Herder) 1954, III. Band, Spalte 1144.

6) Morando, Dante, La Pedagogia di Antonio Rosmini.

unverfälscht erkennbar bleibt. Es darf aber soweit gekürzt und zusammengefaßt werden, als ein Überblick es verlangt. Erschwert wird die Bearbeitung in deutscher Sprache durch den Umstand, daß einige der zum Thema gehörenden Schriften eine gewisse Unbekümmertheit Rosminis in stilistischer Hinsicht verraten und zahlreiche Wiederholungen aufweisen, welche zwar die Lektüre der einzelnen Werke einprägsamer gestalten, aber, wenn diese – wie in vorliegender Arbeit – nur Teile einer umfassenderen Darstellung sein sollen, störend wirken, ferner durch die Tatsache, daß eine große Anzahl der in diesem Zusammenhang wiedergegebenen rosminianischen Begriffe, insbesondere aus dem Gebiet der Pädagogik und Psychologie, erstmals ins Deutsche übersetzt werden müssen.

Für eine möglichst umfassende Darlegung der pädagogischen Grundgedanken Rosminis erschien es unerläßlich, vor allem in dem Kapitel über seine pädagogische Psychologie, auch auf solche Teile näher einzugehen, die Morando entweder unberücksichtigt ließ oder nur kurz streifte. Das Zurückgehen auf die vollständigen Quellen veranlaßte, insbesondere die Entwicklung der kindlichen Sittlichkeit und des kindlichen Gewissens ausführlicher zu behandeln. Es ist ferner selbstverständlich, daß die vorliegende Schrift sich in mehrfacher Hinsicht von italienischen Bearbeitungen der Erziehungstheorien Rosminis unterscheiden muß, da die Schwerpunkte pädagogischer und psychologischer Interessen in den einzelnen Ländern verschieden gelagert sind.

Dem Sinn einer wissenschaftlichen Arbeit entspricht es sodann, daß die italienischen Texte, soweit sie nicht in allgemein zugänglichen Veröffentlichungen zu finden sind, beigelegt werden, und die kritischen Stellungnahmen italienischer Autoren und des Verfassers zu den Gedanken Rosminis nicht fehlen dürfen.

Schließlich bedarf der Aufbau der folgenden Abhandlung noch einer Rechtfertigung: Den einzelnen Hauptkapiteln folgt jeweils gleich die Beurteilung, die ihr Inhalt erfuhr und hier wieder erfährt.

Der Roveretaner hinterließ uns kein vollständiges System der Pädagogik, und es wäre vergebliche Mühe, ja ein Unrecht an ihm, wollte man ein solches aus seinem Schrifttum zusammenstellen. Seine Grundgedanken der Einheit, der religiösen Fundierung und der Naturgemäßheit der Erziehung, seine mehr auf die pädagogische Praxis gerichteten Weisungen und Erwägungen, sowie die methodischen Untersuchungen und didaktischen Ratschläge, schließlich das wohl zunächst lediglich als methodische Anwendung des Gradationsgesetzes auf die Erziehung unternommene, aber dann zu einer pädagogischen Psychologie gewordene zweite Buch des "Principio Supremo della Metodica" sind drei von ihm noch nicht zu einem vollständigen System zusammengefaßte und

ergänzte Teile. Eine solche Synthese war wohl sein Plan, kam aber wegen des vorzeitigen Todes nicht zur Durchführung. Wollte man diese in der vorliegenden Arbeit in den Hauptkapiteln dargelegten Teile zu eng miteinander verknüpfen, so würden die im Schrifttum Rosminis bestehenden Lücken, wohl größtenteils zu Unrecht, als Mängel erscheinen. Wie weit Rosmini das Fehlende ergänzt hätte, können wir nicht ahnen.

Lebensbild

Die norditalienische, südlich von Trient an der Etsch gelegene Stadt Rovereto stand bis nach dem ersten Weltkrieg unter der Herrschaft Österreichs, galt aber von je als eine Hüterin italienischer Wesensart. Unter den berühmten Männern der Wissenschaft und Literatur, die dort geboren sind, ist zweifellos der Philosoph Antonio Rosmini an erster Stelle zu nennen.

Die Rosmini stammen aus dem Weiler Piazza bei S. Pellegrino im Bergamaskischen¹. Man weiß dort noch von dem Hause der Aliprandi oder Oprandi. Aresmino, ein Sohn des Pietro aus dem Hause der Aliprandi, wurde venetianischer Soldat und lebte lange Zeit in Rovereto. Von seinem Namen Aresmino wurde der Familienname Rosmini abgeleitet. Von Mutterseite her kam durch ein unveräußerliches und unteilbares Erbgut der Name der Serbati in die Familie. Den Adelstitel erhielt das Geschlecht von Maximilian II. im Jahre 1574 verliehen.

Antonios Vater, Pier Modesto Rosmini-Serbati, war ein ehrenwerter, frommer Edelmann und Ritter des Heiligen Römischen Reiches. Er hielt sehr auf Familientradition und war dem Hause Habsburg treu ergeben. Er war ein erbitterter Feind all der Neuerungen, die Napoleon Bonaparte gewaltsam in Italien einführte. Als Antonio heranwuchs, machte er sich zunächst die politischen Ansichten des Vaters zu eigen, wenigstens soweit sie Unordnung, Aufruhr und Willkürherrschaft verurteilten. Über Napoleon fällt er in seinem "Panegirico alla santa e gloriosa memoria di Pio VII." (Panegyrikus auf das heilige und ruhmvolle Andenken Pius VII.) ein sehr scharfes Urteil.

Die Mutter Antonios, Johanna, aus dem Grafengeschlechte der Formenti aus Biacesa am Gardasee, war eine tiefreligiöse Frau, die ganz in ihrer Familie aufging. Sie wurde die erste und eigentliche Erzieherin ihrer Kinder. Der Dichter Tommaseo, der sie während seines Aufenthaltes in Rovereto kennenlernte, pries sie in einem Briefe an ihren Sohn mit den Worten: "Ihre Mutter ist

1) Dies ist das Gebiet der Bergamasker Alpen, welche vom Comer See und Iseosee begrenzt werden. Den Namen gab die an ihrem Fuße liegende Stadt Bergamo.

eine wirklich seltene Frau. Ihre Klugheit, ihre Bescheidenheit, ihre Liebenswürdigkeit, ihre Religiosität, die Liebe zu ihren Kindern und ihr sanftes Wesen überraschten mich, entzückten mich und erweckten in mir die höchste Verehrung und Bewunderung für sie^{1) 2)}.

Einen wichtigen Platz nimmt im Leben des jungen Rosmini sein Onkel Ambrogio, ein Bruder seines Vaters, ein. Dieser besaß ein tiefes Verständnis für Literatur und Kunst. Er sammelte eifrig Stiche guter Meister, war selbst ein bedeutender Architekt und ein guter Maler. Es gelang ihm, in seinem Neffen einen ausgesprochenen Sinn für das Schöne zu entwickeln. Antonio hatte dabei die Kunst nicht nur als Führerin zum religiösen Erleben, sondern um ihrer selbst willen schätzen und lieben gelernt. Wo immer er später Gelegenheit fand, bedeutende Werke der Bildhauerei, Malerei und Architektur zu sehen und zu studieren, vertiefte er sich darein und erlebte die formende, erhebende und tröstende Kraft verständnisvoller Kunstbetrachtung immer wieder aufs neue. Onkel Ambrogio begleitete die Kinder des Hauses Rosmini auch oft ins Theater. Antonio zeigte bei seiner ernsten Veranlagung eine Vorliebe für die Tragödie, besonders für die Werke Alfieris. In die zeitgenössische Literatur führte ihn neben seinem Onkel insbesondere Antonio Cesari, ein Oratorianer aus Verona³⁾, ein. Dieser war einer der eifrigsten Führer der sogenannten Puristen, die die italienische Sprache von den zahlreichen Gallizismen reinigen wollten und auf die großen Vorbilder des vierzehnten Jahrhunderts zurückgriffen. Der Einfluß Cesaris auf den Jugendstil und auf manche methodische Forderungen Rosminis in seinen pädagogischen Schriften ist, wie wir noch sehen werden, unverkennbar.

Antonio hatte einen jüngeren Bruder und eine um drei Jahre ältere Schwester. Giuseppe war ganz anders veranlagt als Antonio. Was die Empfindsamkeit, die Erhabenheit des Denkens und den religiösen Eifer betrifft, war ihm dagegen seine Schwester Margherita sehr verwandt. Die beiden Geschwister verstanden sich von klein auf ausgezeichnet. Später gingen sie in den heiligen Vorsätzen fürs Leben, in der Ausübung der Nächstenliebe und in ihrem Opferleben ähnliche Wege. Margherita wurde in einem Innsbrucker Damenstift erzogen. Dort hatte sie sich ausgezeichnete Kenntnisse in der deutschen Sprache erworben, mit denen sie Antonio noch sehr nützen sollte. Sie machte ihm, der selbst nicht gut deutsch konnte, in gemeinsamer Lektüre eine Anzahl deutscher philosophischer und pädagogischer Werke, vor allem

2) Zitiert nach Pusineri, S. 14.

3) Die Oratorianer sind die Mitglieder einer im Jahre 1564 in Rom von Filippo Neri gegründeten Priestervereinigung.

Kant und Hegel, zugänglich. Margherita nahm sich in Rovereto der Erziehung einiger junger Mädchen aus dem Volke an. Sie gründete für diese ein eigenes Heim, wo sie sie betreute. Als sie vor den auftretenden Schwierigkeiten weichen wollte, war es Antonio, der ihr beistand. So kam er schon frühzeitig durch die Schwester in Berührung mit praktischen Problemen der Erziehung. Für seine Schwester und ihre Mitarbeiterinnen verfaßte er auch seine erste pädagogische Schrift "Dell'Educazione Cristiana" (Über die christliche Erziehung), von der wir noch sprechen werden. Margherita wurde später Schwester bei den "Töchtern der Christlichen Liebe"⁴. Als solche errichtete und leitete sie in Trient ein Haus der Schwestern und ein Asyl für gefährdete Mädchen. Ganz aufgezehrt von ihrer Tätigkeit starb sie 1833 in Verona.

Antonio wurde am 24. März 1797 geboren. Er war als Kind von sanfter und ruhiger Gemütsart, in allem gelehrig und willig. Auch die geringste Kleinigkeit beobachtete er aufmerksam. Die Gewohnheit, über alles nachzudenken, wurde ihm zur zweiten Natur. Im Jahre 1804 schickte Pier Modesto seinen Sohn in eine öffentliche, von der Familie Rosmini in der Stadt gegründete Volksschule. Danach trat der Knabe mit vollendetem elften Lebensjahr in das öffentliche Gymnasium ein, das er von 1808 bis 1814 besuchte. Unter Leitung des Don Pietro Orsi studierte er sodann zusammen mit zwölf anderen Jungen aus den besten Familien der Stadt Philosophie, Mathematik und Physik. Im August 1816 bestand er im "Kaiserlichen Lyzeum" zu Trient das Abitur mit dem Prädikat "hervorragend" in allen Fächern. Im Reifezeugnis heißt es: "Ein ausgezeichnete Schüler mit sehr scharfem Geist". Er war wirklich eine Zierde seiner Familie und der Stadt. Sogar die "Accademia degli Agiati"⁵ in Rovereto fand das beachtenswert und nahm ihn trotz seiner Jugend unter ihre Mitglieder auf.

Aber es lag in Rosmini etwas Größeres und Besseres als nur die Begabung zu einem guten Schriftsteller. Er bewunderte das Wissen und hing mit Leidenschaft am Studium. Aber Studium und Wissen allein konnten ihn bei weitem nicht ausfüllen. Freundschaft, Nächstenliebe, gute Werke und Religion nahmen in seiner Seele den ersten und schönsten Platz ein. Sie waren für ihn ein größerer und kostbarer Schatz als die Aneignung von Wissen.

Die natürliche Neigung, sich zum Mittelpunkt von Gleichgesinnten zu machen, taucht auch in seinem späteren Leben wieder auf und ist für sein pädagogisches Wirken von Bedeutung geworden.

4) Vgl. S. 18.

5) Die "Accademia degli Agiati" war eine gelehrte Gesellschaft zur Pflege und Förderung von Literatur und Kunst.

Um den Bund mit seinen Jugendfreunden wirksamer zu gestalten, ersann Rosmini schon im Jahre 1812 den Plan zur "Accademia Vannettiana", so genannt nach Clementino Vannetti, einem Schriftsteller aus Rovereto. Sie förderte das Studium, gab aber zugleich einen Ansporn zu religiöser Bildung und zur Übung der Nächstenliebe.

In diesen Jahren reifte auch sein Entschluß, Priester zu werden. Die Eltern widersetzten sich lange. Das klare Ja des Vaters erhielt er erst im Frühjahr 1818. Aber nicht allein, sondern in Gemeinschaft mit Freunden wollte Antonio sich Gott weihen. Begeistert träumte er von der Zukunft: "Was vermöchten wir alles zu leisten! Eine Buchhandlung, eine Druckerei könnten wir errichten, an ^Werken arbeiten, die mir immer vorschweben und mir mehr Kopfzerbrechen machen, als ihr glaubt"⁶.

Als Rosmini dies schrieb, befand er sich bereits einige Monate in Padua, wo er sich zu Beginn des akademischen Jahres 1816 an der Universität immatrikuliert hatte. Die Eltern hätten ihn zwar wenigstens gerne an der "Akademie für adelige Geistliche" in Rom gewußt. Bei seiner Begabung erhofften sie dort für ihn raschen Zugang zu kirchlichen Würden. Außerdem glaubten sie, es sei mit dem Ansehen der Familie Rosmini nicht anders vereinbar. Aber diese Gründe zählten für Antonio nicht. Er besuchte täglich die Vorlesungen in Dogmatik, Moral, Kirchengeschichte, Hebräisch und Exegese. Nachdem er sich ein wenig eingearbeitet hatte, konnte er noch andere Vorlesungen belegen, so Mathematik, Landwirtschaft, Chemie, Physiologie und Medizin, auch italienische und lateinische Literatur, "seine Lieblingsfächer von Kindheit an"⁷. Hierbei fand er Gelegenheit, berühmte Professoren kennenzulernen, so den Philosophen Cesare Baldinotti, dem er mit seinen Einwänden gegen den Sensualismus oft arg zuzusetzen vermochte. Doch wurde er durch ihn auch angeregt, sich im August 1817 mit neuem Eifer dem Studium der Philosophie zu widmen.

Während dieses Paduaner Aufenthaltes erwarb sich Rosmini von der Familie Vernier aus Venedig deren wertvolle Bibliothek, die in seinem Besitz im Laufe der folgenden Jahre auf etwa 10 000 Bände anwachsen sollte. Darunter befanden sich zahlreiche pädagogische Werke, die heute noch in Rovereto zu sehen sind. Er interessierte sich in dieser Zeit auch für deutsche Veröffentlichungen pädagogischen Inhalts und bat die Mutter, ihm aus Deutschland Bücher schicken zu lassen. So wünschte er die "Pädagogik von 'Vincenzo Odorad Milden'"⁸, mit Sicherheit das "Lehr-

6) Zitiert nach Pusineri, S. 39.

7) Zitiert nach Pusineri, S. 42.

8) "Pedagogica di Vincenzo Odorad Milden". Zitiert nach Morando, S. 63.

buch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen" von Vinzenz Eduard Milde, dem späteren Erzbischof von Wien. Auch eine "von einem gewissen Baldassare Domenico Zini schlecht übersetzte 'Erziehung der Kinder'" von Johann Georg Sulzer⁹, wohl dessen 1745 erschienene Schrift "Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder", erwähnt Rosmini unter den guten deutschen pädagogischen Werken, die er sich besorgt hatte.

Rosmini beendete seine Universitätsstudien im Juli 1819. Das Doktorat der Theologie und des kanonischen Rechts erwarb er sich nach seiner Priesterweihe, im Juni 1822.

In der Zwischenzeit begann seine Freundschaft mit dem Dichter Niccolò Tommaseo¹⁰ und dem späteren Bischof von Cattaro, Anton Basrich. Rosmini hatte sich Tommaseo als einen der tüchtigsten Mitarbeiter bei der Herausgabe einer "Christlichen Enzyklopädie" gedacht. Er sagte nämlich zu seinen Freunden: "Warum schließen sich die Guten nicht zusammen, um eine umfassende und geordnete Sammlung aller Studien herauszugeben, aus der die Wahrheit der christlichen Religion schöner und leuchtender hervortritt? Warum tun wir nicht für Christus, was Voltaire und die anderen gottlosen französischen Enzyklopädisten gegen Christus und seine Kirche unternommen haben?"¹¹

Immer inniger stieg der Wunsch nach einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft mit Gleichgesinnten in ihm auf, und er suchte eifrig nach Gelegenheiten zu seiner Verwirklichung. Das bereits weitgehend gereifte Vorhaben der Abfassung der Enzyklopädie forderte sie ja dringend. Noch im Herbst 1819 gründete er die "Società degli Amici" (Gesellschaft der Freunde). Freilich entsprachen die Erfolge nicht ganz den Erwartungen, woran vor allem auch die politischen Zustände Schuld trugen. Doch wurde manches erreicht. Sie nahmen mit anderen ähnlichen Vereinigungen in Turin und Rom Verbindung auf, so mit der "Amicizia Cattolica" (Katholische Freundschaft). Auf diese Weise lernte Rosmini berühmte Männer seiner Zeit kennen. Sie arbeiteten bei einigen guten Zeitungen und Zeitschriften mit und sorgten für deren Verbreitung. Sie regten Buchhändler und Verleger zur Veröffentlichung guter und gehaltvoller Werke an und unterstützten sie dabei. Unter anderem bestanden sie auf einer Herausgabe des hl. Thomas von Aquin.

9) Vgl. Morando, S. 63.

10) Vgl. S. 196, Niccolò Tommaseo, geboren in Sebenico (Dalmatien) 1802, gestorben zu Florenz 1874; als seine bedeutendsten Werke gelten das "Dizionario dei sinonimi" (Wörterbuch der Synonyme), das "Dizionario estetico" (Wörterbuch der Ästhetik) und sein Kommentar zur "Divina Commedia".

11) Pusineri, S. 55.

Im April 1821 wurde Rosmini zum Priester geweiht. Die folgenden Jahre widmete er ganz dem Studium und dem Gebete. Aus dieser Zeit stammt der Entwurf zu einer Arbeit über die Philosophie und Theologie des Aquinaten.

Es kam der Augenblick, wo es schien, als sollte das Leben der Einsamkeit aufhören, um einem sehr wichtigen Unternehmen Platz zu machen, das ihn den Problemen der Erziehung wieder näher brachte. Durch seine Schwester kam er mit der Marchesa Maddalena di Canossa, der Gründerin der "Töchter der Christlichen Liebe", in engere Beziehung. Sie wollte ihn anregen, eine Kongregation der "Söhne der Christlichen Liebe" ins Leben zu rufen, die sich der Erziehung und Unterweisung von Knaben annehmen sollte. Ihr Plan wurde brieflich in allen Einzelheiten durchgesprochen. Aber man kam zu keiner Verwirklichung.

Als Reisebegleiter des Patriarchen von Venedig, Ladislaus Pyrker, besuchte Rosmini erstmals Rom. Er traf dort mit berühmten Persönlichkeiten zusammen. Mit einigen schloß er enge Freundschaft, so mit Zurla, Bellenghi, Beili und Cappellari¹². In einer Privataudienz ermunterte ihn Pius VII. zu weiteren philosophischen und politischen Studien und lud ihn ein, in Rom zu bleiben, wo er sogleich zum Referendar der Rota¹³ ernannt werden sollte. Aber da es sich nicht um einen ausdrücklichen Befehl des Papstes handelte, zog es Rosmini vor, wieder in die arbeitsame Abgeschiedenheit von Rovereto zurückzukehren. 1826 veranlaßte ihn Maddalena di Canossa zu einer Reise nach Mailand. Sie hatte dort eine Waisenanstalt ins Leben gerufen, deren Leitung er übernehmen sollte¹⁴. Während dieses Mailänder Aufenthaltes arbeitete er den Plan für seine spätere Kongregation aus, die ihm auf religiösem, philosophischem und pädagogischem Gebiete die Mitarbeiter und Träger seiner Gedanken schenkte.

Andere Gründer religiöser Gemeinschaften gingen zunächst ans Verk, und erst später gaben sie ihren Orden Form und Regel. Rosmini verfuhr umgekehrt. Es entsprach der Eigenart seines Geistes, erst an die Verwirklichung zu gehen, wenn er vorher jede kleinste Einzelheit überlegt und entworfen hatte. Aber auch jetzt begnügte er sich noch mit dem Entwurf für seine Gründung und setzte dann wiederum seine geregelte und zurückgezogene Lebensweise fort, da ihm ein sicherer Hinweis des göttlichen Willens fehlte. Er widmete sich ganz jener schriftstellerischen Arbeit, die schon vier Jahre lang seine besten Kräfte in Anspruch

12) Sie alle wurden einige Jahre später zu Kardinälen ernannt. Cappellari bestieg unter dem Namen Gregor XVI. den päpstlichen Thron.

13) Die Rota Romana ist der im 13. Jahrhundert errichtete päpstliche Gerichtshof.

14) Vgl. Werner, S. 16.

nahm. Dies war ein großes politisches Werk, von dem uns beachtliche, teils veröffentlichte, teils unveröffentlichte Fragmente erhalten sind. Es wollte die Bestrebungen der Völker und die Politik der Regierungen erleuchten, mäßigen und sie auf den Weg hoher sozialer Gerechtigkeit und wahrer Freiheit führen.

Durch die Vermittlung seines Veters Carlo¹⁵ konnte Rosmini viele Bekanntschaften, die er schon bei einem ersten Besuch in Mailand 1824 geschlossen hatte, auffrischen. Auch neue kamen dazu. Die mit dem Grafen Giacomo Mellerio¹⁶ und mit dem Dichter Alessandro Manzoni¹⁷ nahmen einen größeren Raum in seinem Leben ein. Beide wurden seine Freunde. Manzoni fand in Rosmini den Philosophen, den er brauchte, und der mit seiner gründlichen, ganz von Vernunft und Religion geleiteten Gelehrsamkeit den Ansprüchen seines äußerst scharfen Verstandes entsprach. Rosmini dagegen schätzte den Dichter als gerechten Kritiker seiner philosophischen Schriften und als Meister der Sprache. Ein bleibendes Denkmal der Freundschaft und Bewunderung für Rosmini, der vollen Zustimmung zu dessen Philosophie und des inneren Friedens, den Manzoni in ihr gefunden hatte, haben wir im Dialog "Dell'invenzione" (Über die Erfindung)¹⁸.

Das Jahr 1826/27 wurde sowohl für Rosminis geistliches Leben als auch für seine Studien entscheidend. Er erkannte, daß der italienischen Politik eine gesunde, umfassende, christliche Philosophie voranleuchten müsse. Sofort verlegte er sich ganz darauf. Dabei griff er noch auf Thomas von Aquin zurück, fügte aber auch, wie aus seinen Notizen hervorgeht, die wichtigsten modernen englischen, französischen und deutschen Philosophen hinzu. Aus dieser Zeit stammt der "Saggio sui limiti della ragione umana nei giudizi intorno alla Divina Provvidenza" (Abhandlung von den Grenzen der menschlichen Einsicht in den Urteilen über die göttliche Vorsehung), woraus dann das erste Buch der "Teodicea" (Theodizee) wurde. Darin finden sich sowohl die Spuren dieser neuen Studien, als auch der Hinweis auf einige wesentliche Punkte seines eigenen Systems. Er sammelte weiterhin Stoff für den "Nuovo Saggio sull'origine delle Idee" (Abhandlung über den Ursprung der Ideen), der den Schlüssel zu seiner gesamten Philosophie

15) Carlo De Rosmini (1759-1827), Historiker. Vgl. S. 192, 2). Ferner Dyroff, S. 16.

16) Graf Giacomo Mellerio (1777-1847), Vizepräsident der Regierung von Mailand, Geh. Kaiserl. Rat.

17) Alessandro Manzoni (1785-1873), der bedeutendste Dichter der Romantik in Italien. Sein bekanntestes Werk ist der historische Roman "I promessi sposi" (Die Verlobten).

18) Dieses von Manzoni im Jahre 1850 veröffentlichte Werk liegt auch in deutscher Übersetzung vor: "Alessandro Manzoni, Schriften zur Philosophie und Ästhetik". Ins Deutsche übertragen von Franz Arens, München 1923.

bildet. Ferner besorgte er die Herausgabe der "Opuscoli Filosofici" (Philosophische Hefte), wozu auch die Abhandlung "Sull' unità dell' educazione" (Die Einheit der Erziehung) gehört.

Auch für sein religiöses Leben sollte nun die entscheidende Wendung kommen. Mit einem lothringischen Priester namens Johann Baptist Loewenbruck aus Kemplich begann er 1828 in Domodossola, in der Nähe der Schweizer Grenze ein gemeinsames klösterliches Leben. Im gleichen Jahre hatte er in Turin auch eine Unterredung mit Lamennais¹⁹, der damals noch von vielen der "letzte Kirchenlehrer" genannt wurde. Dieser hatte die "Philosophischen Hefte" gelesen und wünschte Rosmini kennenzulernen. Von der Verbindung beider erhofften sich die Turiner Freunde viel Gutes für die Kirche. Rosmini fand in dem langen Gespräch, daß dem berühmten bretonischen Priester eine solide philosophische Grundlage fehlte und erkannte den zwar begeisterten, aber oberflächlichen Glauben und ein maßloses Selbstvertrauen. Er war bestürzt darüber. Auf der Rückreise sagte er in Novara zu Kardinal Morozzo: "Dieser Mann macht mir Sorge. Der Stolz beherrscht ihn"²⁰.

Es drängte Rosmini, möglichst bald die kirchliche Anerkennung seiner religiösen Gründung zu erlangen. Deshalb reiste er nach Rom. Inzwischen hatte Kardinal Castiglioni als Pius VIII. den päpstlichen Thron bestiegen. Er interessierte sich eingehend für die Person Rosminis und für die Angelegenheiten seiner Kongregation. "Denken Sie daran", sagte der Papst, "daß Sie Bücher schreiben und nicht sich der praktischen Seelsorge widmen sollen..."²¹. Von seinem Institute sprechend, meinte der Papst: "Wenn Sie vorhaben, klein anzufangen und alles Übrige dem Herrn zu überlassen, stimmen Wir zu. Sollten Sie jedoch daran denken, in großem Stile zu beginnen, glauben Wir nicht, daß es gut gehen wird..."²².

Gleich nach dieser Audienz konnte Rosmini den Wünschen des Papstes mit einer Veröffentlichung nachkommen, die Epoche machte. Es war der "Nuovo Saggio sull'origine delle Idee".

Inzwischen wuchs die klösterliche Gemeinschaft in Domodossola, und im Herbst 1830 war sein "Istituto della Carità", das "In-

19) H. Félicité Robert de Lamennais (1782-1852), kath. Priester, religiöser, sowie politischer und sozialer Schriftsteller. Ein Teil der von ihm vertretenen Grundsätze wurde von der Indexkongregation verurteilt, worauf er sich in der Schrift "Paroles d'un croyant" (1833) von der Kirche trennte.

20) Zitiert nach Pusineri, S. 108.

21) Pusineri, S. 113.

22) Pusineri, S. 114.

stitut der Christlichen Liebe"²³ gegründet. Bald entstand eine Zweigniederlassung in Trient. Doch wurden den Rosminianern durch die österreichischen Behörden sehr viele Ungelegenheiten bereitet. Angewidert von dem Mißtrauen der weltlichen Macht, die allenthalben den Klerus der Regierung dienstbar zu machen bestrebt war, verfaßte Rosmini in wenigen Tagen eine Schrift "Delle cinque piaghe della Santa Chiesa" (Die fünf Wunden der Heiligen Kirche), die im Revolutionsjahr 1848 veröffentlicht wurde und dann sogleich ein lebhaftes Echo hervorrief. Hier seien nur einige Punkte herausgegriffen, weil sie uns zeigen, daß sich Rosmini auch in diesen Jahren ständig mit erzieherischen Problemen beschäftigte. Als erste Wunde bezeichnet er den Mangel an Zusammenhang zwischen Klerus und Volk beim öffentlichen Gottesdienst. Den Grund dafür erkennt er in dem Fehlen einer liturgischen Erziehung der Laien und darin, daß der Klerus dem Volke die in lateinischer Kirchensprache abgefaßten Gebete der Messe nicht zugänglich machte. Diesem Mangel sollte nach seinem Vorschlag durch entsprechende Unterweisung begegnet werden.

Die zweite Wunde der Kirche sei die unzureichende Erziehung des Klerus. Dieses Problem beschäftigte Rosmini sehr, da er gerade in Trient bei der Heranbildung der Geistlichen mitwirkte. Die ihm angebotene Leitung des Priesterseminars lehnte er jedoch ab. Er bedauerte, daß die Bischöfe durch die weltlichen Geschäfte an einer ihrer vornehmsten Aufgaben, nämlich der Erziehung der zukünftigen Seelsorger, gehindert würden. Er verlangt für die Seminarien durch Bildung und Frömmigkeit hervorragende Lehrer, da "nur große Männer große Männer zu erziehen vermögen"²⁴.

Auch aus Rovereto kam der Ruf nach einer Niederlassung der geistlichen Söhne des schon damals weithin bekannten Mitbürgers. Dem ursprünglichen Plane nach hätten die Rosminianer dort eine Erziehungsanstalt errichten sollen. Aber es kam anders. 1832 mußte Rosmini in seiner Heimat auf Anordnung des Bischofs die freigewordene Stelle eines Erzpriesters übernehmen. Seine seelsorgerische und karitative Tätigkeit in seiner Vaterstadt brachte ihn in diesen Monaten wieder mit Erziehungsfragen in Berührung. Da die geistliche Schulaufsicht bestand, war er Direktor sämtlicher städtischen Volksschulen. Er fand keine erfreulichen Verhältnisse vor, so daß er schreiben mußte: "Der Zustand unserer Normalschulen ist derartig schlecht, daß die Eltern kein Vertrau-

23) Der italienische Titel "Istituto della Carità" wurde im Einvernehmen mit dem Rektor des Rosminianischen Kollegs in Stresa, G. Pusineri, dem vom Generalobern der Rosminianer mit der Verbreitung des Schrifttums Rosminis Beauftragten, im Deutschen wie oben formuliert.

24) Logica, p. 54, vol. II, n. 879.

en mehr in sie haben und die Jugend nur ungern hinschicken" ²⁵. Eine seiner ersten Pflichten bestand darin, einen geordneten Religionsunterricht für die Kinder einzurichten. Dies bedeutete keine leichte Aufgabe, da unter den etwa tausend Schülern viele noch Analphabeten waren, und auch die anderen sehr unterschiedliche schulische Kenntnisse besaßen. Rosmini verfaßte zu diesem Zwecke die "Regole della dottrina cristiana" (Regeln der christlichen Lehre). Er gibt darin genaue Vorschriften für die Errichtung der Klassen und zahlreiche methodische und den Lehrplan betreffende Anweisungen.

Gehässige Anfeindungen von Neidern und unverständigen Beamten, sowie Scherereien von seiten der Polizei machten schon nach Jahresfrist dem segensreichen Wirken in Rovereto ein Ende. Dies führte auch zur Schließung des Hauses in Trient, dem Rosmini inzwischen noch ein Knabenkonvikt angeschlossen hatte.

Bei seiner Rückkehr nach Domodossola wurde seine Aufmerksamkeit sogleich auf zwei neue Aufgaben gelenkt. Es handelte sich um die Gründung der "Suore della Provvidenza", der "Schwestern der Vorsehung" und um die Entsendung einer Mission nach England. Die "Schwestern der Vorsehung" waren eigentlich eine französische Gründung aus dem Jahre 1672, welche die Erziehung der Mädchen, besonders der armen und verlassenen auf den Dörfern, zum Ziele hatte. Rosmini flößte ihnen einen neuen Geist ein und gab ihren Zielen eine etwas andere Ausrichtung. Er gliederte sie in allem dem "Institut der Christlichen Liebe" an, dessen einen Zweig sie bilden.

Rosmini wurde durch seine Ordensgründung in den Stand gesetzt, viele pädagogische Anregungen und Ideen zu verwirklichen, sie dauerhaft auszugestalten und bis auf unsere Tage weiterzutragen. So hatte er den Gedanken der von Aperti in Italien eingeführten "Kindergärten" mit Freuden aufgegriffen und sie durch die Rosminianerinnen - wie die Schwestern gewöhnlich genannt werden - in Oberitalien verbreitet. Die Schwestern übernahmen in der Folgezeit zahlreiche Kindergärten und Mädchen-Volksschulen. So eröffneten sie allein in Piemont in wenigen Jahren etwa dreißig Schulen, denen je ein Kindergarten angeschlossen war. Gegenwärtig leiten sie über neunzig Anstalten, darunter neben den schon erwähnten Schulgattungen noch Heimschulen und Waisenhäuser. Auch in England fanden sie eine gewisse Ausbreitung und führen heute noch über dreißig Kindergärten, Volksschulen, Berufsschulen, Kollegien und Waisenhäuser.

Das andere Werk, das Rosmini nach seiner Rückkehr nach Domodossola beschäftigte, war die Mission in England.

Die Rosminianer arbeiteten dort zunächst in einem Kolleg. Wenn sie auch diese Anstalt bald verließen und sich der Seelsorge

25) Epistolario compl. V., p. 269, zitiert nach Morando, S. 277.

der Erwachsenen widmeten, gaben sie doch das Gebiet der Jugend-erziehung niemals mehr auf. So entstanden berühmte Kollegien zu Ratcliffe (Leicester) und Grace-Dieu, Volksschulen und Berufsschulen an verschiedenen Orten, sowie Anstalten für Schwererziehbare zu Marcket-Weighton (Yorkshire) und Upton (Cork). Von den Britischen Inseln zogen die Rosminianer auch in die Vereinigten Staaten, wo sie sich ebenfalls in mehreren Anstalten, darunter an erster Stelle im "Corpus Christi College" in Palesburgh (Illinois) der Erziehung der Jugend widmeten.

Bei all seiner Sorge für die Schwestern der Vorsehung und seiner wachsamen Liebe für die Tätigkeit der geistlichen Söhne in England vernachlässigte Rosmini jedoch keineswegs seine Mitbrüder und ihre Unternehmungen in Italien. Gerade in diesen Jahren begann er eine ganze Anzahl pädagogischer Gründungen, die ihm und dem männlichen Zweig seines Institutes über Italiens Grenzen hinaus einen bedeutenden Ruf verschafften. Hier wäre zunächst die Gründung und Organisation der Volksschulen zu nennen. In den "Regolamenti scolastici" (Schulordnungen) sehen wir, daß der große Philosoph sehr wohl die praktischen Probleme der Erziehung und des Unterrichts zu meistern verstand. Wir finden darin nicht nur die theoretischen Anweisungen für seine Lehrer und Ratschläge für die Verwendung geeigneter Unterrichtswerke, sondern auch bis ins einzelne gehende Vorschriften für den Aufbau der Schulen. Dies ist um so bedeutsamer, als Rosmini sich darin nicht nach einer allgemein eingeführten Lehrordnung richten konnte, die es in Italien damals noch nicht gab. Die Volksschulen unterteilte er in vier Klassen. Da der Andrang sehr groß war, schrieb er vor, daß keinem Lehrer mehr als 60 Schüler anvertraut werden dürften. Kinder unter 6 und über 15 Jahren wurden nicht aufgenommen.

Die religiöse Unterweisung hatte natürlich in seinen Schulen eine hervorragende Stellung. Die anderen Fächer wurden jedoch keineswegs unterschätzt und vernachlässigt. Diese waren Lesen, Schreiben, Rechnen, italienische Sprachlehre, Geschichte und Erdkunde. Mädchen- und Knabenschulen hatten das gleiche Erziehungsziel, dieselben Unterrichtsfächer, auch Methode und Organisation zeigten keine wesentlichen Unterschiede. Aber Rosmini übersah nicht "jene Abänderungen, die von der Verschiedenheit des Geschlechtes gefordert werden"²⁶. Er betrachtete es als selbstverständlich, daß in der Mädchenerziehung "die Arbeiten der Frau, und zwar zunächst die gewöhnlichsten und für die Familie notwendigsten, sodann die feineren neben der Religion die erste Stelle einnehmen sollten"²⁷.

26) Scritti vari, p. 213, zitiert nach Morando, S. 255.

27) Ebd.

Für seine Schulen brauchte er geeignete und gut ausgebildete Schwestern und Lehrer. Er gab genaue Vorschriften für die Heranbildung der Lehrerinnen und überwachte deren Durchführung und Erfolg. Für die Lehrer gründete er ein "Collegio degli educatori elementari" (Kolleg für Erzieher an Elementarschulen). Die Verwirklichung dieser Einrichtung geschah schrittweise und wurde erst 1850 vollendet. Aber schon im Jahre 1845 eröffnete er zu Intra ein Zentralhaus der Lehrer²⁸. Die in Stresa aufgebaute Lehrerbildungsanstalt setzte ihre segensreiche Wirksamkeit bis Ende des vergangenen Jahrhunderts fort und verlor erst dann durch den Ausbau der staatlichen Lehrerbildungsstätten ihre Bedeutung. Für diese Anstalten verfaßte Rosmini eigene Satzungen. Die Lehrerstudenten erhielten eine Ausbildung in Methodik, die je nach dem Stand ihrer Vorbildung ein oder zwei Jahre dauerte. Es folgte ein strenges Examen. Dieses Institut wurde von einem mit besonderer Sorgfalt ausgewählten Direktor geleitet; der erste ward der fähigste und gelehrigste Schüler Rosminis auf pädagogischem Gebiete, Francesco Paoli. An dieses Kolleg war eine Übungsschule angegliedert. Eine reiche pädagogische Bibliothek stand zur Verfügung. Die Lehrerstudenten konnten entweder Laien, Kleriker oder Priester sein. Nach ihrer ersten Prüfung wurden sie teils gleich in den Schulen verwendet oder je nach Eignung von Rosmini dem höheren Studium zugeführt, um sie für entsprechende Schulgattungen auszubilden. Denn schon 1837 hatte Rosminis Freund, Graf Giacomo Mellerio, ihm zu Domodossola eine höhere Schule mit Konvikt übertragen, das noch heute bestehende Collegio Mellerio-Rosmini. Ähnliche Kollegien entstanden später in Stresa und Turin.

So mußte sich Rosmini nun auch mit der inneren und äußeren Organisation des höheren Schulwesens beschäftigen. Vor der Eröffnung des Collegio Mellerio sandte er zwei seiner Mitarbeiter in verschiedene bekannte italienische Anstalten gleicher Art, so zu den "Brüdern der Christlichen Schulen" in Turin, damit sie diese Einrichtungen studierten und Anregungen mit nach Hause brächten. Auch auf dem Gebiete der Erziehung waren für ihn die Erfahrungen anderer, die Tradition, sowie die besonderen Umstände des Ortes und der Zeit wichtige Elemente. Dies zeigt eine Anweisung für die Kollegien, die seine geistlichen Söhne in England eröffnet hatten. Die Erziehung sollte sich dort auf drei Grundlagen stützen: 1. auf seine Abhandlung "Sull'unità dell'educazione", 2. auf die "Ratio studiorum" der Jesuiten, 3. auf die Studienordnungen der englischen Schulen und Konvikte, woraus seine Mitarbeiter das "Gute nehmen und das Schlechte lassen" sollten²⁹.

28) Vgl. Dyroff, S. 45.

29) Ep. compl. V., p. 594, zitiert nach Morando, S. 258.

Es müssen noch zwei Pläne aus diesen Jahren genannt werden, die zwar nicht zur Ausführung gelangten, aber hier, wo Rosmini als Pädagoge behandelt werden soll, nicht übergangen werden dürfen.

Im Jahre 1839 hatte sich der belgische Prinz Albert von Arenberg angeboten, eine Gründung zur Förderung der medizinischen Studien vorzunehmen. In diesem Hause sollte dem Materialismus unter den Ärzten entgegengewirkt werden. Rosmini plante ein Kolleg mit Bibliothek, Experimentiersälen und allen anderen zweckmäßigen Einrichtungen. Ein Krankenhaus sollte angeschlossen werden. Die geistlichen Söhne Rosminis hätten die Organisation und die Verwaltung, sowie die geistliche und materielle Betreuung der Patienten übernommen. Die Schwierigkeiten bei der Verwirklichung dieses Unternehmens wurden zu groß. Schließlich kam mit einem Teil der zur Verfügung gestellten Mittel die Gründung eines Waisenhauses zu Sainghin bei Lille zustande ³⁰.

Während Rosmini also auf schulischem Gebiete in dieser Zeit überaus rührig war, verfaßte er in der Stille von Stresa seine zweite bedeutende pädagogische Schrift, "Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione" (Das höchste Prinzip der Methodik und einige seiner Anwendungen im Dienste der menschlichen Erziehung). Er war noch ganz in die Abfassung dieses Werkes vertieft, als ihn eine Einladung nach Toscana erreichte. Im Jahre 1840 ließ ihm Leopold II. von Toscana einen Lehrstuhl an der Universität Pisa anbieten und wollte den Rosminianern die Neuordnung des Volksschulwesens in seinem Staate übertragen. Rosmini sagte zu und wählte den Lehrstuhl für Pädagogik. Aber die großherzogliche Regierung erhob Einspruch, indem sie auf ein geltendes Gesetz hinwies, nach dem keine neuen, nicht-toskanischen Ordensleute im Lande zugelassen werden durften.

In diesen Jahren unternahm Rosmini auch die nötigen Schritte, um die Approbation des "Instituts der Christlichen Liebe", die offizielle Anerkennung durch den Heiligen Stuhl, zu erreichen. Nach langwierigen Verhandlungen und nach Widerlegung vieler Einwände kam es im Dezember 1838 zu einer positiven Entscheidung. Dem Apostolischen Schreiben, das Rosmini ausgehändigt wurde, hatte Gregor XVI., der auf Pius VIII. gefolgt war, absichtlich und eigenhändig folgendes Urteil beigefügt: "Da Uns gut bekannt ist, und Wir sicher sind, daß Unser vielgeliebter Sohn, der Priester Antonio Rosmini, Gründer dieses Instituts, eine Person ist, die mit hervorragenden Geistesgaben ausgestattet, mit einem ausgezeichneten Gemüte geschmückt, als Wissenschaftler auf religiösem und profanem Gebiete sehr berühmt, wegen seiner tiefen

30) Vgl. Pusineri, S. 228 und Morando, S. 252.

Frömmigkeit und Religiosität, seiner Tugend und Rechtschaffenheit, seiner Klugheit und Unbescholtenheit bekannt, in seiner bewundernswerten Liebe und Treue zur katholischen Religion und zum Apostolischen Stuhle besonders beispielhaft ist... , haben Wir es für richtig gehalten, diesen geliebten Sohn zur Leitung eben dieser Gesellschaft zu bestimmen"³¹. Solche Worte offenbarten uns einerseits, in welcher hohen Achtung Rosmini in kirchlichen Kreisen stand. Sie legen aber auch die Vermutung nahe, daß seine Gegner schon damals den gewiß unberechtigten Eindruck gewannen, Rosmini sei ein Günstling des Papstes.

Die Gelegenheit zu Angriffen gegen ihn fand sich bald. Treu der Sendung, die er von Pius VIII. und Gregor XVI. erhalten hatte, verwandte Rosmini die ganze Zeit, die ihm seine Amtspflichten ließen, zum Studium und zur Schriftstellerei. Aus dieser Zeit stammen mehrere seiner Bücher. Neben anderen, kleineren schrieb er "*La Società ed il suo fine*" (Die Gesellschaft und ihr Zweck). Der "*Trattato della Coscienza morale*" (Abhandlung über das Gewissen) gilt als geniale, grundlegende und streng wissenschaftliche Arbeit, in der er eine tiefe Kenntnis der Menschenseele mit einer gesunden und logischen Morallehre verbindet. Dann folgte der zweite Teil der "*Antropologia in servizio della scienza morale*" (Anthropologie im Dienste der Moralk Wissenschaft).

Eine philosophische Kontroverse zwischen Rosmini und Gioberti³² wurde 1837 und in den folgenden Jahren von beiden Lagern, besonders aber von dem Roveretaner selbst, ehrlich ausgefochten. Die beiden Männer befreundeten sich sogar.

Heimtückisch aber war der Kampf, der nun gegen Rosmini begann. Schon im Jahre 1837 äußerte ein französischer Ordensmann, man müsse auf Abbé Rosmini achtgeben, denn er habe oft seine eigenen Ideen. Ein anderer erklärte deutlicher: "Rosmini nimmt zuviel von der deutschen Philosophie, einer Philosophie der Protestanten und Rationalisten"³³. Einige Schriftsteller wurden damit beauftragt, seine Lehren zu widerlegen. Ihre Broschü-

31) Zitiert nach Pusineri, S. 205.

32) Vincenzo Gioberti (1801-1852), Philosoph und bedeutender Politiker des "Risorgimento". In seinem Hauptwerke "*Il primato d'Italia*" (Der Primat Italiens) (1843) möchte er alle Staaten der Halbinsel unter der Hoheit des jeweiligen Papstes zu einer staatlichen und kulturellen Einheit vereinigt sehen. - Nach dem Erscheinen von Giobertis Buch "*La teoria del Soprannaturale*" (Die Theorie des Übernatürlichen) (1837) hatte Rosmini dem Verfasser in einem privaten Briefe einige Einwände vorgelegt, worauf dieser mit der Veröffentlichung "*Gli errori filosofici di Antonio Rosmini*" (Die philosophischen Irrtümer Antonio Rosminis) antwortete. Rosmini befaßte sich in einer erstmals 1846 aufgelegten Schrift "*Vincenzo Gioberti e il Panteismo*" (Vincenzo Gioberti und der Pantheismus) mit den philosophischen Doktrinen Giobertis.

33) Zitiert nach Pusineri, S. 212.

ren wanderten von Hand zu Hand. Erwähnt sei nur das Buch "Alcune affermazioni del Signor Abate Antonio Rosmini prete Roveretano con un saggio di riflessioni scritte da Eusebio Cristiano" (Einige Behauptungen des Herrn Abbé Antonio Rosmini, eines Priesters aus Rovereto, mit Erwägungen dazu, verfaßt von Eusebio Cristiano), weil es die meisten Angriffe enthält. Nach genauer Prüfung des Buches und aus vertraulichen Mitteilungen, die ihm gemacht wurden, glaubte Rosmini behaupten zu können: "Eusebio Cristiano ist nicht eine einzelne Person, sondern ein ganzer Schwarm"³⁴.

Man kann sich leicht vorstellen, welche Wirkungen solche Meinungsäußerungen ausübten, da die Personen, denen sie zugeschrieben wurden, als theologische Autoritäten galten. Deshalb glaubten nicht wenige Laien und Priester, was gegen Rosmini vorgebracht wurde. Rosmini diktierte eine scharfe Antwort an Eusebio Cristiano. Andere Schriften zur Verteidigung der Wahrheit und seiner Person wurden von priesterlichen Freunden verfaßt. Der Papst selbst antwortete einem Theologen, der die Erwiderung Rosminis zwar als erfolgreich, aber doch als etwas zu scharf beurteilte: "Ich verstehe Sie, aber um so zu schreiben, wie Sie meinen, dürfte man in der Lage Rosminis kein Blut in den Adern haben"³⁵.

Im März griff Gregor unerwartet selbst in den Kampf ein und ließ folgendes Dekret an Rosmini senden:

"Ohne in irgendeiner Weise etwas über die oben erwähnten Meinungen von Ihnen und über andere, welche von Personen verfochten und veröffentlicht wurden, die für oder gegen jene geschrieben haben, entscheiden zu wollen, beabsichtigt Seine Heiligkeit, beiden Parteien über dieses Thema absolutes Schweigen aufzuerlegen. Deshalb verlangt der Hl. Vater, daß Ew. Wohlgeboren davon Abstand nehmen, von jetzt an nicht nur irgendetwas über das erwähnte Thema zu veröffentlichen, zu verteilen oder etwas Gedrucktes oder Geschriebenes mit oder ohne Namen des Verfassers irgendwie an die Öffentlichkeit zu bringen, sondern verbietet Ihnen auch, andere zu veranlassen oder ihnen zu raten, darüber etwas zu schreiben oder zu drucken. Es ist sodann meine Pflicht, Sie zu benachrichtigen, daß - ebenfalls auf Befehl des Hl. Vaters - dieselbe Mitteilung gleichen Wortlautes zur selben Zeit an den Generalobern der Gesellschaft Jesu gerichtet wird"³⁶. Der Kampf hatte also mit einem vorläufigen Siege Rosminis geendet.

Die Zeit zwischen dem Dekret Gregors XVI. und dem Sommer

34) Zitiert nach Pusineri, S. 215.

35) Zitiert nach Pusineri, S. 219.

36) Zitiert nach Pusineri, S. 221.

1848 war für Rosmini verhältnismäßig ruhig und für sein Wirken sehr fruchtbar. Viele Gemeinden in Piemont und von außerhalb wünschten von ihm Volksschullehrer und Schwestern für Heime und Mädchenschulen. Wäre die Mitgliederzahl so gestiegen, wie ein derartig vielversprechender Anfang erhoffen ließ, so hätte man noch weitere Anstalten eröffnen können.

In den Jahren 1843 bis 1848 verfaßte Rosmini auch wiederum mehrere bedeutende Schriften. "Il sistema filosofico" (Das philosophische System) erschien zum ersten Male im Jahre 1844 in der Weltgeschichte des Cesare Cantù und wurde später noch oft allein veröffentlicht. Der "Compendio di Etica" (Grundriß der Ethik) kam zunächst in lateinischer Sprache und erst 1907 im italienischen Text heraus. Zu den beiden Bänden der "Teodicea" fügte er das dritte Buch. Es überragt die ersten durch die Höhe der Spekulation. Einen beachtlichen Teil seiner intensiven Tätigkeit beanspruchten die acht dicken Bände "Aristotele esposto ed esaminato" (Aristoteles, dargestellt und untersucht), sowie der "Saggio storico-critico sulle Categorie e la Dialettica" (Historisch-kritische Abhandlung über die Kategorien und die Dialektik) und die "Teosofia" (Theosophie). Letzteres Werk stellt den Gipfel seines Systems dar.

Sein Leben war arbeitsreich, aber zurückgezogen. Wo es allerdings nötig wurde, machte er seinen nunmehr stark gewordenen Einfluß geltend, so als er 1846 erfuhr, die Regierung in Turin trage sich im Zuge ihrer Reform der Studien mit dem Plan, die religiösen Genossenschaften, die sich der Jugenderziehung widmeten, aufzuheben. Sofort schrieb er an Gustav von Cavour³⁷, den Bruder des Ministers Camillo. Auch richtete er ein entschiedenes, aber höfliches "Pro memoria" an den Vorsitzenden der Reformkommission. Sonst war er den politischen Machtkämpfen völlig abgeneigt, zeigte jedoch feurigen Patriotismus und sah alle Bemühungen der Italiener um die Befreiung von jeglicher Fremdherrschaft als gerechtfertigt an.

Doch plötzlich sollte er ungewollt in den Strudel der politischen Ereignisse hineingerissen werden. Im Auftrage der piemontesischen Regierung ging er im Juli 1848 nach Rom, um bei Pius IX. über ein Konkordat mit Piemont zu verhandeln und eine Konföderation der italienischen Staaten anzubahnen. Er gewann das volle Vertrauen des Papstes. Er war es auch, der dem Hl. Vater empfahl, Pellegrino Rossi zum ersten Minister zu ernennen, ihm aber gleichzeitig einen besonnenen Staatssekretär zur Seite zu stellen. Zu seiner Bestürzung ließ Pius ihm einige Tage darauf mitteilen,

37) Der Marchese Gustavo Benso di Cavour, Literat und Philosoph, stand seit 1828 in freundschaftlicher Beziehung zu Rosmini. Im Jahre 1861 erhielt er den Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Turin. Er zählt zu den eifrigsten Verteidigern Rosminis.

er möge sich auf die Kardinalswürde vorbereiten, da er - wie ihm von verschiedenen Seiten bedeutet wurde - das Amt eines Staatssekretärs bei Rossi übernehmen solle.

Nach der Ermordung Rossis brach in Rom die Revolution aus. Pius IX. ernannte schließlich die von der Volksmenge geforderten Minister. Rosmini wurde mitgeteilt, der Papst habe ihn zum Ministerpräsidenten und Unterrichtsminister ausersehen. Pius erhoffte sich von Rosminis geachtetem Namen und seiner Autorität einen Schutz der eigenen Person und einen Zügel gegen die Ausschreitungen des Pöbels. Rosmini war entschlossen, sich für den Papst einzusetzen, wollte sich aber doch vorher noch über den wahren Sachverhalt vergewissern. Als er in Erfahrung gebracht hatte, die Ernennung bedeute keinen Befehl, erklärte er seine Ablehnung, da er in keinem dem Papst aufgezwungenen Ministerium mitarbeiten wollte.

Die Ereignisse überstürzten sich. Pius floh nach Gaeta im Königreich Neapel. Ausdrücklich wünschte er, Rosmini solle ihm dorthin folgen. Rosminis Einfluß am päpstlichen Hofe nahm nun jedoch rasch ab, da er gemäßigte und freiere politische Ansichten vertrat als der nun zum Staatssekretär ernannte Kardinal Antonelli, dessen unheilvollem Wirken die heutige Geschichtsschreibung den völligen Verlust des Kirchenstaates zur Last legt. Pius IX. liebte und achtete Rosmini zwar noch als Menschen, hatte aber kein Vertrauen mehr in seine Ratschläge bezüglich der Haltung, die in den schweren Umwälzungen der Zeit einzunehmen sei. Er besaß nicht mehr die innere Kraft, den Machenschaften gegen Rosmini, die so schlaue eingefädelt waren, zu widerstehen.

So mußte Rosmini Gaeta verlassen. Noch während seiner Rückreise nach Piemont erreichte ihn bei einem kurzen Aufenthalt in Rom die amtliche Mitteilung, daß die "Kongregation des Index" einstimmig und unter Zustimmung des Hl. Vaters seine beiden Werke "Die fünf Wunden der heiligen Kirche" und "La costituzione secondo la giustizia sociale" (Die Verfassung auf der Grundlage der sozialen Gerechtigkeit) auf die Liste der verbotenen Bücher gesetzt habe. Für einen Priester und Ordensgründer ein schwerwiegender Schlag! Die Feinde triumphierten. Rosmini aber war gefaßt. In einem Brief an seinen Vetter Leonardo Rosmini, den Kraus wiedergibt, heißt es: "Es ist mir ein Trost zu wissen, daß die Verurteilung nicht auf Grund irgendwelcher in den beiden Schriften etwa enthaltenen theologischen Irrtümer geschehen ist, sondern, weil dieselben bei der gegenwärtigen politischen Lage inopportun erscheinen. Namentlich ist der Abschnitt über die Bischofswahlen ³⁸ einigen Mächten unangenehm. Ich glaube zwar, Dinge gesagt zu haben, die ebenso der Kirche wie den Staaten

38) Rosmini trat darin für die Wahl der Bischöfe durch Klerus und Volk ein.

nützlich sind, und die geeignet wären, die Leidenschaften der Völker zu dämpfen und ihr Augenmerk den religiösen Fragen zuzuwenden. Indessen unterwarf ich mich dem Dekret blindlings, wie es meine Pflicht war"³⁹.

Kraus faßt sein Urteil über die Unterwerfung Rosminis folgendermaßen zusammen: "Rosmini hat keine Wahrheit verraten, indem er das Dekret der Kongregation des Index, so wie es einem Katholiken geziemt, in Demut und Ergebung annahm. Er wußte, daß derartige Dekrete durchaus nicht immer einen dogmatischen Irrtum ahnden, sondern oft rein disziplinärer Natur sind und den an höchster kirchlicher Stelle für momentan unangezeigt oder unzeitgemäß erachteten Einwirkungen einer Schrift auf die öffentliche Meinung entgegenzutreten beabsichtigen"⁴⁰.

Bald weilte Rosmini wieder zu Stresa und zog sich für immer von der Politik zurück.

Kaum war Pius IX. im Frühjahr 1850 nach Rom zurückgekehrt, als ihm zu seinem Leidwesen ein Büchlein "Postille" (Randbemerkungen), das viele Sätze aus den Werken Rosminis als ketzerisch und der katholischen Lehre widersprechend darstellte, vorgelegt wurde. Die gleichen Gegner, die kaum zehn Jahre zuvor den "Eusebio Cristiano" gegen den Roveretaner verbreitet hatten, verlangten hierin ihre Verurteilung. Natürlich wäre der Einfluß eines Mannes, der – wie Rosmini – seine Überzeugung in seinen Büchern niedergelegt hatte, vollständig zerstört gewesen, hätte man seine Lehre als irrig beweisen können. Nur so ist dieser verbissene Kampf verständlich, denn die Untadeligkeit der Lebensführung Rosminis stand außer Zweifel. Der Papst übergab die Anklagen einer theologischen Kommission zur eingehenden Prüfung. Diese entschied noch im Dezember 1850, es sei bei Rosmini nichts zu zensieren.

Mit diesem Urteil wäre die Angelegenheit erledigt gewesen, hätten die unversöhnlichen Gegner nicht inzwischen durch ein zweibändiges Werk des Titels "Lettere di un Prete Bolognese" (Briefe eines Priesters aus Bologna) neuen Wind in ihre Segel bekommen. Der berühmte Jesuitenpater Ballerini hatte es verfaßt. In dieser Schrift wird Rosmini mit folgenden Bezeichnungen beschimpft: "Ignorant, verdrehter Kopf, Heuchler, Dickkopf, unehrlicher Mensch, jansenistischer Fuchs, Meister teuflischer Lehren, Verräter der Kirche"⁴¹. Wiederum mußte der Papst selbst einschreiten. Im März 1851 kündigte er an, eine reifliche Prüfung sämtlicher Werke Rosminis sei in Angriff genommen. Bis zu de-

39) Zitiert nach Kraus, S. 234.

40) Kraus, S. 236.

41) Zitiert nach Pusineri, S. 290.

ren Beendigung hätten die Parteien das von Gregor XVI. anbefohlene Schweigen zu beobachten. Von den etwa 100 Schriften Rosminis wurden 80 von der kirchlichen Zensurbehörde geprüft. Erst am 3. Juli 1854 fand die Schlußsitzung der Indexkongregation statt, deren Vorsitz zur Verwunderung aller Pius IX. diesmal persönlich führte. "Nil censura dignum" lautete das klare Urteil⁴².

Da man die Einstellung Pius IX. kannte, wurde nun zu dessen Lebzeiten der Ruf Rosminis auch von jenen Gegnern geachtet, die ihn nach dem Tode dieses Papstes am schärfsten und hartnäckigsten angreifen sollten.

Während draußen dieser Kampf tobte, führte Rosmini selbst in Stresa ein Leben der Arbeit, des Schweigens und der Versenkung in Gott. Aber der schwere Stand seiner religiösen Familie und seiner Schulen bereitete ihm in diesen Jahren Kummer. Dies hören wir aus den Worten, die er 1852 an eine Baronin Könneritz richtete: "Es bereitet mir nur einige Sorge zu sehen, wie schwer das 'Institut der Christlichen Liebe' durch die Anfeindungen seines Oberrn geschädigt und durch die gegen ihn erhobenen Verdächtigungen in Mitleidenschaft gezogen wird"⁴³.

In der Tat konnte sich aus diesen Gründen sein Werk gerade auf dem Gebiete der Erziehung nicht weiter ausdehnen. Die Geistlichen suchten vielerorts den Nachwuchs abspenstig zu machen, auf den Rosmini nun einmal angewiesen war. In seinen Schulen zu Domodossola entstanden Schwierigkeiten. Man versuchte auf alle mögliche Art und Weise gegen sie vorzugehen.

Trotz dieser Widerwärtigkeiten zwang sich Rosmini zum Studium und zur Abfassung neuer Werke. Es entstanden die "Logica" (Logik) und die "Introduzione alla filosofia" (Einführung in die Philosophie). In der Schrift "Della missione a Roma di A. Rosmini-Serbati negli anni 1848-49" (Die Mission A. Rosmini-Serbatis in Rom in den Jahren 1848-49) legte er seine politische Handlungsweise klar. Die "Theosophie" haben wir bereits erwähnt. Trotz seiner ungeheuren Arbeitskraft und Beharrlichkeit blieb dieses letzte Werk unvollendet. Immerhin umfaßt es acht Bände. Den "Principio Supremo della Metodica" nahm er leider nicht wieder auf. Den Bitten des Bischofs Moreno von Ivrea, einer der führenden Persönlichkeiten in der Kirche von Piemont, entsprechend, verfaßte er 1854 noch eine Serie von 14 Artikeln für eine Turiner Zeitschrift, "Sulla libertà dell'insegnamento" (Über die Freiheit des Unterrichts).

Zu den zahlreichen Persönlichkeiten, die in jenen Jahren für kürzere oder längere Zeit seine Gäste waren, gehören der große Erzieher Don Giovanni Bosco, der in Rosmini einen seiner Wohl-

42) Zitiert nach Pusineri, S. 299.

43) Zitiert nach Pusineri, S. 306.

täter verehrte, ferner der berühmte Dominikanerpater Lacordaire und die späteren englischen Kardinäle Wiseman und Newman. Von den weltlichen Besuchern wollen wir aus vielen nur Alessandro Manzoni und den Marchese Gustavo di Cavour nennen. Der Publizist und spätere italienische Unterrichtsminister Ruggiero Bonghi weilte damals zwei Jahre lang bei Rosmini, um seine Philosophie zu studieren und wurde ein eifriger Verteidiger seiner Ideen.

Alle Anfeindungen zehrten aber doch zu sehr an den Lebenskräften des großen Mannes. Zu seinen Gegnern aus dem theologischen Lager kam schließlich noch die Feindschaft der Mazzinistischen Aktionspartei. F. X. Kraus deutet an, daß wohl von dieser Seite schon im Februar 1852 ein Vergiftungsversuch unternommen worden war. Doch er schlug fehl⁴⁴. Ein anderes Mal aber sollte dies besser gelingen. Von einer letzten Reise nach Rovereto kehrte Rosmini im Oktober 1854 schwächer denn je zurück und fühlte den sicheren Todeskeim in sich. Er war überzeugt, daß man ihm heimlich Gift verabreicht hatte und sagte dies auch offen. Auch wenn wir davon absehen, können wir wohl verstehen, daß all die innere Trübsal langsam die an sich starke körperliche Konstitution Rosminis untergraben hatte. Am 1. Juli 1855 starb er in Stresa.

Nicht nur Italien und die katholische Kirche des 19. Jahrhunderts hatten durch sein Hinscheiden eine ihrer markantesten Persönlichkeiten verloren. Durch den vorzeitigen Tod des großen Denkers blieben noch manche Werke, darunter auch pädagogische, unvollendet, was zweifellos einen Verlust für unser europäisches Geistesleben bedeutet.

Der Kampf um Rosminis Lehren jedoch sollte noch kein Ende finden. Besonders nach 1878 entbrannte die Polemik um ihn mit neuer Leidenschaft und Stärke. Zu Lebzeiten Pius IX. hatte sie sich in erträglichen Grenzen gehalten. Das wurde in den ersten Jahren des Pontifikates Leos XIII.⁴⁵ anders. Das Ziel, auf das man hinsteuerte, war klar: die Verurteilung. Sie wurde auch erreicht. Das Dekret der "Heiligen Römischen Inquisition", durch das vierzig Sätze aus den Werken Antonio Rosminis "verworfen, verurteilt und geächtet" werden, trägt das Datum des 14. Dezember 1887⁴⁶.

Von den vierzig Sätzen stammen neunzehn vollständig aus den nachgelassenen Werken, sieben sind ganz den 1854 von der gleichen Inquisition freigegebenen Büchern entnommen. Es handelt

44) Kraus, S. 361.

45) Pius IX. starb 1878. Im gleichen Jahre folgte ihm Leo XIII. auf dem päpstlichen Throne.

46) Zitiert nach Pusineri, S. 379.

sich also keineswegs um eine - wie es in dem von Michael Buchberger herausgegebenen "Kirchlichen Handlexikon" heißt - "auf das corpus der rosminianischen Philosophie und Theologie gehende Zensur" ⁴⁷.

Die Anstalten und Schulen der beiden rosminianischen Institute wurden durch diese Verurteilung empfindlich getroffen. In den Augen vieler Katholiken waren die geistlichen Söhne Rosminis wirklich die Söhne des Verurteilten. Wenn sich das pädagogische Werk eines Don Giovanni Bosco trotz der kirchenfeindlichen Zeitströmung in Italien erhalten und ausbreiten konnte, so hätte man für die rosminianischen Anstalten und pädagogischen Ideen ebenso eine Blüte erwarten dürfen, wäre mit der Verurteilung dieser wenigen Sätze aus dem reichen Schrifttum des Roveretaners nicht sein ganzes Lebenswerk verdächtigt und verachtet worden.

Rosmini in der politischen Geschichte seines Landes und seiner Zeit

Mit Recht sagt Giovanni Gentile, der Rosminianismus sei das größte italienische Ereignis der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Er behauptet weiter, daß von dieser geistigen Strömung Rosmini der Philosoph, Manzoni der Dichter und Gioberti der Politiker gewesen seien ¹.

Wenn Rosmini im politischen Bereiche auch nicht die Bedeutung gewinnen konnte und wollte wie ein Gioberti, so ist doch, wie schon aus dem kurzen Lebensbild erkennbar, sein Einfluß nicht gering gewesen. Man unterschätzt ihn, weil seine politischen Ideen um die Mitte des Jahrhunderts sowohl von jesuitischer und kirchlicher Seite als auch von den Mazzinisten bekämpft wurden. Seine patriotische Einstellung hat im Laufe seines Lebens keine wesentlichen Wandlungen erfahren. Obgleich im Elternhaus die Anhänglichkeit an die Habsburger gepflegt wurde, fühlte sich Antonio von frühester Jugend an italienischem Wesen verhaftet. So behauptet auch Giovanni Soranzo, der Patriotismus Rosminis sei stets vom katholischen Glauben und von seiner Anhänglichkeit an das italienische Vaterland bestimmt worden ². Einen geistig so aufgeschlossenen, feinfühligen jungen Menschen von 18 Jahren,

47) Kirchliches Handlexikon, herausgegeben von Michael Buchberger. Zweiter Band, Spalte 1828, Freiburg/Breisgau 1912.

1) Zitiert nach "Antonio Rosmini", Nel 1. centenario della morte. Domodossola 1955, S. 58.

2) In "Antonio Rosmini nel centenario della morte", Milano 1955, S. 317.

wie Rosmini es 1815 war, mußten die Restauration und ihre Mißgriffe endgültig in die Reihen der italienischen Patrioten treiben.

Auf dem Wiener Kongreß wurde die alte Kleinstaatserei, die der napoleonische Sturm schon hinweggespült hatte, wiederhergestellt: Der Kirchenstaat wie früher unter dem Papst, nur Sardinien-Piemont unter einem italienischen Geschlecht, dem von Savoyen, Neapel-Sizilien und Lucca unter den französischen Bourbonen, Lombardo-Venetien und die Gebiete Toskana und Modena unter Österreich, Parma-Piacenza unter der Gattin Napoleons I., Marie Louise. So war - nach dem Ausspruch Metternichs - Italien nur mehr ein geographischer Begriff. In den Herzen der jungen italienischen Generation aber lebte das durch die französische Revolution entstandene Freiheitsideal weiter. Freiheit bedeutete für sie Unabhängigkeit von nichtitalienischen Herrschern. Die Gleichheit des Revolutionsideals faßte das "Junge Italien"³ auf als Gleichberechtigung unter den übrigen Völkern und die Brüderlichkeit als Zusammenschluß aller Italiener, als nationale Einheit.

Dies war die politische Atmosphäre, in der Rosmini während seiner gesamten Studienzeit lebte. Daß er trotz aller Mäßigung und der Ablehnung extremer Bestrebungen, wie die Carbonari⁴ sie vertraten, trotz aller Achtung vor der nun einmal eingesetzten Obrigkeit die Fremdherrschaft als solche in ihrer ganzen Ungerechtigkeit fühlte, zeigte sich zum ersten Male in einer Predigt von 1823 anläßlich des Trauergottesdienstes für Pius VII. Er wollte diesen Panegyrikus auf den verstorbenen Papst veröffentlichen. Aber der Druck der Rede stieß auf unzählige Schwierigkeiten von seiten der österreichischen politischen Zensur.

Wie sehr ihn die öffentlichen Ereignisse und Anliegen fesselten, erhellt auch daraus, daß er um 1826 ernsthaft politische Studien betrieb⁵. Diese hatten ihn mit zu seiner Mailänder Reise in jenem Jahre bewogen. Dort, in der geistigen Hochburg des neuen Italien, trat er in Beziehung zu führenden Männern des Risorgimento, hier klärten sich seine Ideen und loderten seine Gefühle der *italianità* neu auf.

Es war letztlich der Geist des religiösen Glaubens, aus dem Rosmini seine Studien betrieb. Er hielt es für den Willen Gottes, daß er die italienische Sache unterstützen solle, weil er den Anspruch seines Volkes auf Unabhängigkeit und Einheit als berech-

3) Das "Junge Italien" war ein von dem Genueser Rechtsanwalt Giuseppe Mazzini (1805-1872) gegründeter Bund radikaler Patrioten, die in Italien die Herrschaft sowohl der Fürsten als auch des Papstes stürzen wollten.

4) Die "Carbonari" (die Köhler) waren die Mitglieder eines politischen Geheimbundes, der seine Sinnbilder dem Köhlerhandwerk entlehnt hatte.

5) Vgl. 19.

tigt ansah. Vornehmlich aber ging es ihm dabei um die religiöse und geistige Erneuerung seines Landes und ganz Europas. Wäre diese einmal durchgeführt, so würde die Lösung aller politischen Probleme von selber und auf friedlichem Wege erfolgen. Rosmini sprach sich immer für eine friedliche Lösung des Nationalitätenproblems aus. Als er in den dreißiger Jahren in Trient weilte und seine religiöse Gründung auch in die Heimatdiözese zu verpflanzen gewillt war, hätten es die Österreicher in der Hand gehabt, diesen damals schon in Italien vielbeachteten Mann als Wortführer für eine friedliche und für Österreich günstige Lösung der italienischen Frage zu gewinnen. Statt dessen widerten die kleinlichen Scherereien der österreichischen Polizei und das hinterhältige Vorgehen der Regierung diesen von ehrlichstem Willen und priesterlichem Eifer durchdrungenen Mann so sehr an, daß er schon 1832 aus tiefbetrübtem Herzen die "Cinque piaghe" entwarf. Wie sehr er unter diesen Zuständen litt, zeigen die Abschnitte, in welchen er die bis in seine Zeit erhaltene Verbindung von geistlicher und weltlicher Herrschaft der kirchlichen Würdenträger geißelt⁶, durch welche die Kirche schließlich der Staatsgewalt verfallen war und viele ihrer Rechte eingebüßt hatte. Er verlangt den Verzicht auf die weltliche Macht; das beste Mittel dazu sei die Trennung vom Staate, wodurch beide ihre Freiheit erhielten. Camillo di Cavour, der Rosmini in schwierigen Angelegenheiten wiederholt um Rat fragte, wollte dasselbe.

Die Freiheit der Kirche ist dem Roveretaner immer ein Herzensanliegen gewesen. Ihr ungehindertes Wirken schien ihm die Garantie für die Freiheit der Völker⁷.

Als im Jahre 1821 in Neapel die Revolution gegen Ferdinand I. von Bourbon ausgebrochen, dieser aber nach der Konferenz der Großmächte zu Laibach mit österreichischer Waffenhilfe wieder zurückgekehrt war, als in Piemont der Aufstand gegen Vittorio Emanuele I. zunächst mit Erfolg durchgeführt, dann aber unter Carlo Felice ebenfalls mit Hilfe österreichischer Streitkräfte unterdrückt worden war, hatte Rosmini fern allen politischen Interessen in der Vorbereitung auf seine Priesterweihe zurückgezogen in Rovereto gelebt. Auch während der im Gefolge der französischen Julirevolution von 1830 allenthalben in Italien aufbrodelnden Unruhen hielt er sich zurück. Als Verfechter der Rechte und Freiheit der Kirche, als ein sich immer der päpstlichen Autorität unterwerfender Priester konnte er das Parlament der "Vereinigten Provinzen Italiens", das 1831 in Bologna die weltliche Herrschaft des Papstes für abgeschafft erklärte, nicht billigen. Auch den damaligen zahllosen Verschwörungen der Mazzinisten, die immer

6) Vgl. Kraus, S. 72.

7) Vgl. Pusineri, S. 238.

antikirchlich eingestellt waren, stand er ferne. Trotzdem ordnete der Gouverneur von Trient 1833 an, Rosmini sei möglichst genau, aber vorsichtig und unauffällig zu überwachen⁸.

Die Bologneser Ereignisse von 1831, wie auch die schon 1821 von den Großmächten Papst Leo XII. unterbreiteten Vorschläge zu einer inneren Neuordnung des Kirchenstaates brachten Rosmini jedoch dazu, über die beiden Probleme der Einheitsbestrebung Italiens und der Reform der weltlichen Herrschaft des Papstes nachzudenken. Wir finden ihn bald unter den Verfechtern, ja unter den geistigen Führern jener Richtung, die ganz Italien zu einem Staatenbund vereinigen wollte, in dem der jeweilige Papst den Vorsitz innehaben sollte. Das war ein nicht kirchen- und nicht papstfeindlicher Vorschlag zur Regelung der italienischen Frage.

Während Rosmini in den Jahren 1836 bis 1846 seine ganze Kraft dem Aufbau seiner religiösen Genossenschaften widmete, verfolgte er die politischen Ereignisse mit Aufmerksamkeit, zeigte offen seine Sympathie für die italienische Sache und erteilte auf Befragen jederzeit gerne seine Ratschläge, die immer darauf abzielten, man solle das wahre Wohl des Volkes im Auge haben und die Freiheit der Kirche schützen.

Es kam die Wahl Pius' IX., der Rosmini wohlgesinnt, mit ihm befreundet und in mancher Hinsicht ihm geistig verwandt war. Es folgte die Amnestie für politische Gefangene und Verbannte im Juni des gleichen Jahres. Mit Interesse und Freude, doch auch mit Besorgnis vermeinte Rosmini die Anfänge einer endgültigen Wendung in der Verwaltung des Kirchenstaates zu sehen, glaubte er die Einheitsbestrebungen seines Volkes der Erfüllung nahe. Er fühlte, daß die Ereignisse des Jahres 1848 für Italien entscheidend sein würden. Nach den guten Anfangserfolgen der piemontesischen Waffen kamen Rückschläge, die Niederlage des piemontesischen Heeres bei Custoza und die Notwendigkeit, mit Österreich einen Waffenstillstand zu schließen.

In dieser Zwangslage versuchte das Ministerium in Turin alles, um von den anderen italienischen Staaten und an erster Stelle vom Papste rasche Hilfe gegen Österreich zu erhalten. Man schlug Rosmini zur Mission bei Pius IX. vor. Wir kennen die Rolle, die der Roveretaner in jenem Jahre auf politischem Gebiete gespielt hat. Nach seiner Rückkehr aus Gaeta zog er sich ganz von der Politik zurück.

Zweifellos war Rosmini nicht der politische Führer des Risorgimento; aber sein Einfluß auf die politische Entwicklung seines Landes und die Bedeutung seiner politischen Schriften waren unterschätzt worden. Bei seinem Tode wurde dies den führenden Männern des damaligen Italien plötzlich klar. Sie beeilten sich,

8) Pusineri, S. 155.

wenigstens dem Toten die schuldige Ehrung zuteil werden zu lassen. Die piemontesische Regierung gab durch Depesche allen Regierungen Europas sein Hinscheiden in der Form bekannt, wie sie bei Persönlichkeiten üblich ist, deren Tod die Trauer der ganzen Nation hervorruft.

Man glaubt heute, es wäre Italien, Europa und der katholischen Kirche manch bittere Erfahrung erspart geblieben, hätte man Rosminis Ratschläge befolgt⁹. Ihm hafteten nicht die phantastischen Übertreibungen eines Gioberti an. Auch von der Undurchsichtigkeit des politischen Ränkespiels, wie sie österreichische und piemontesische Machthaber jener Tage zeigten, hielt er sich fern. Wankelmütigkeit war seinem Wesen fremd. Auch dem Papst gegenüber zeigte er eine imponierende Festigkeit, als er in einem denkwürdigen Gespräch zu Gaeta das Gefährliche der politischen Zwiespältigkeit Pius' IX. aufzeigte¹⁰. Blutvergießen und Gewalt lehnte er ab.

Wir finden unter den Persönlichkeiten, die im öffentlichen Leben Italiens um die Mitte des vorigen Jahrhunderts eine Rolle spielten, kaum einen so aufrechten und untadeligen Charakter wie Rosmini.

Rosminis Stellung in der Kirche

Rosminis Stellung zu Kirche und Papst war jederzeit eindeutig, lauter und unerschütterlich, wie sehr auch seine kirchlichen Gegner ihm zusetzen mochten. Er glaubte an die Einsetzung der Kirche durch Christus und an die Unfehlbarkeit ihres Lehramtes. Dieses empfand er als beglückende Tatsache, da es ihn durch seine unfehlbaren Entscheidungen von Irrwegen abhalten oder zurückrufen würde. Er war nämlich überzeugt, daß jeder Denker in seinem Forschen nach Wahrheit auch auf Abwege geraten könne und schloß diese Möglichkeit für sich nicht aus.

Er unterwarf sich, wo eine klare Entscheidung der Kirche ausgesprochen wurde, vertrat aber, solange die Meinung frei war, mit größter Entschiedenheit, auch dem Papste gegenüber, seine Ansicht. Dies geschah beispielsweise, als es sich um die Verteidigung der Pressefreiheit und um die Verfassung handelte¹. Nie ging Rosmini von seiner Gewissensüberzeugung ab, um durch un-

9) Vgl. Hilckman, "Hochland", April 1954, S. 385.

10) Vgl. Pusineri, S. 261.

1) Vgl. Pusineri, S. 262.

gerechtfertigte Nachgiebigkeit oder gar Liebedienerei sich eine Stellung in der kirchlichen Hierarchie zu erringen.

Von verschiedenen Seiten des Welt- und Ordensklerus konnte man es nicht verstehen, daß er sich nicht einem der schon bestehenden Orden anschloß, sondern eine eigene religiöse Familie gründete. Gewiß geschah das nicht aus Ehrgeiz. Er, der mit solchem Feingefühl auf die Stimme seines Gewissens hörte und nur das zu tun bemüht war, was er als den Willen Gottes erkannt hatte, rang lange um seinen Beruf. Stark war sein Drang nach einem religiösen Leben in klösterlicher Gemeinschaft. Als er einen sicheren Hinweis der Vorsehung zu haben glaubte, erklärte er sich Pius VIII. gegenüber für eine Gründung, die nur in kleinem Rahmen beginnen wolle². Rosmini fühlte wohl, wo jene durch die Revolutionen so aufgewühlte Gesellschaft die Wurzeln für eine Gesundung zu suchen hatte, nämlich in der Bildung kleiner Zentren eines gesunden, nach christlicher Weltanschauung gestalteten Zusammenlebens. Bei seiner religiösen Familie ging es ihm vor allem darum, Mitbrüder zu finden, die zu einem von echter Religiosität getragenen Gemeinschaftsleben fähig und zu einem rückhaltlosen Glauben an die Verpflichtung zu eigener und fremder Vervollkommenung durchdrungen wären. Immer wieder betont Rosmini, daß es ihm nicht darum zu tun sei, möglichst viele Mitglieder aufzunehmen. Aber auch für den Fall einer größeren Ausbreitung entwarf er einen, der äußeren Organisation der Kirche nachgebildeten Plan für den Aufbau seiner Kongregation, nach welchem der Familiencharakter der einzelnen Häuser gewahrt bleiben kann. Sie sollen ein weltweites Netz aktiver Kerngruppen bilden, die als Sauerteig christlichen Lebens und Wirkens Klerus und weltliche Gesellschaft zu durchsetzen vermöchten; dabei unterstehen sie der sinnvollen Führung der Ordensleitung, die den einzelnen Mitgliedern ihren Fähigkeiten und Kräften entsprechende und den Bedürfnissen der Gesellschaft entgegenkommende Aufgaben zuweist.

Aus diesem Grunde legte er für seine Kongregation kein bestimmtes Gebiet kultureller oder karitativer Betätigung fest, sondern überließ die Entscheidung darüber den Erfordernissen der Zeiten und dem jeweiligen Rufe der kirchlichen oder weltlichen Obrigkeit.

Als freigewählte Lebensform erkor Rosmini für sich und die Seinen die kontemplative. Da der Weg zur persönlichen Heiligung jedoch über die werktätige Liebe am Nächsten um Gottes Willen führt, baut sich ganz natürlich auf die *vita contemplativa* die *vita activa* auf, die kein Gebiet kultureller Betätigung oder christlicher Nächstenliebe grundsätzlich ausschließen kann. Diese Weite

2) Vgl. S. 20.

der Auffassung entspricht ganz jenem Begriff der Liebe, wie er aus der vom Lichte des Evangeliums und seiner eigenen Philosophie geleiteten Persönlichkeit Rosminis entsprang.

Die Mitglieder des "Institutes der Christlichen Liebe" wirkten so auf den verschiedensten Gebieten der Erziehung, der Seelsorge und der wissenschaftlichen Forschung. Rosmini selbst fühlte sich durch den besonderen Auftrag der Päpste zur Abfassung philosophischer und religiöser Schriften berufen. Daß sein wertvolles Gedankengut nicht die entsprechende Ausbreitung finden konnte, hat seinen Grund in dem, was Dyroff, auf das Verurteilungsdekret von 1887 hinweisend, folgendermaßen ausdrückt: "Ein Ausfluß der Zensurierung, der gewiß nicht mit dieser Einrichtung beabsichtigt, aber so wenig fernzuhalten ist wie die Kränkung der betroffenen Persönlichkeit, ist stets der, daß der zensurierte Autor für weite katholische Kreise ein toter Mann oder doch eine bedenkliche Erscheinung ist, der man mit Vorsicht gegenüberzutreten habe. Es sind ja in der Regel nur wenige, die Person und Sache, Einzelsatz und Gesamtschrift, Lehre und Leben zu trennen wissen"³.

Welche Hochschätzung dem Roveretaner trotz aller Verleumdung als Mann der Kirche zuteil wurde, ersehen wir aus einer Äußerung Pius' IX. anlässlich des Freispruchs seiner Schriften vom Jahre 1854: "Gelobt sei Gott, welcher zum Wohle der Kirche von Zeit zu Zeit solche Männer schickt!"⁴ F. X. Kraus, der Rosmini neben dem englischen Kardinal Newman weitaus die bedeutendste Erscheinung des Katholizismus im 19. Jahrhundert nennt, erwähnt, man schreibe Döllinger die Äußerung zu, seit Thomas von Aquino sei in den Reihen des katholischen Klerus kein größerer Denker aufgestanden als Antonio Rosmini⁵.

Die Stellung des Roveretaners in der jetzigen kirchlichen Sicht ist noch immer eine heikle und ungeklärte. Als eindeutig kann man heute die Wertung seiner Persönlichkeit bezeichnen. Vom heiligen Papst Pius X., von dem noch Adolf Dyroff 1906 dahingestellt sein ließ, ob er ein entschiedener Gegner des Rosminianismus sei⁶, haben wir die sichere Äußerung Kardinal Agliardi gegenüber: "Ich denke, daß Rosmini im Paradies ist; er war ein Heiliger, so und so viele Male habe ich es doch gesagt, daß er ein Heiliger ist!"⁷.

3) Dyroff, S. 90.

4) Zitiert nach Pusineri, S. 299.

5) Vgl. Kraus, S. 331.

6) Vgl. Dyroff, S. 89.

7) Zitiert nach Hilckman, in "Hochland", April 1954, S. 385.

Eine neue kirchliche Stellungnahme zu der Verurteilung der vierzig Sätze liegt bis heute nicht vor. Es mag sehr wohl sein, daß die Kirche die Zeit noch nicht für opportun hält, eine endgültige Klärung der so schwierigen Fragen vorzunehmen. Doch scheint vieles dafür zu sprechen, daß sie Rosmini als untadelige und heiligmäßige Persönlichkeit mehr als bisher zu würdigen geneigt ist.

Rosminis Stellung innerhalb der Philosophie seiner Zeit und die philosophischen Grundlagen seiner Pädagogik

Als Pädagoge wurde Rosmini zu seinen Lebzeiten nie angefeindet. Die Kritik galt vielmehr einigen theologischen Ansichten und vor allem seinen philosophischen Ideen. Als Philosoph hat er sich ja auch in erster Linie einen Namen gemacht. Seiner ganzen Veranlagung nach fühlte er sich zur philosophischen Wissenschaft hingezogen.

Sein Gymnasiallehrer Don Pietro Orsi vertrat einen gemäßigten Sensualismus¹ und gab seinen Schülern vor allem Bücher dieser Geistesrichtung. Auch an der Universität Padua stand Rosmini zunächst noch unter dem Einfluß des Sensualismus, wie ihn dort Cesare Baldinotti vertrat². Er hatte noch nicht ganz jene feste Einstellung errungen, die wir später bei ihm finden. Nach Anlage und Erziehung war er wohl zutiefst damals dem Idealismus verhaftet, aber folgte eine Zeitlang doch den Gedanken Lockes. Ähnlich erging es ihm in der Moralphilosophie, wo er sich von Zenon weg Epikur zuneigte, aber dann wieder zu ersterem zurückfand³.

Welches waren die philosophischen Strömungen Italiens, als Rosmini nach seinem Universitätsstudium in das geistige Leben der Halbinsel eingriff?

Nach Giordano Bruno, Campanella und Galilei hatte das Land außer Giovanni Battista Vico (1668-1744), der die Geschichtsphilosophie und die Völkerpsychologie begründete, keinen bedeutenden Philosophen mehr hervorgebracht. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts herrschte einerseits der Sensualis-

1) Vgl. Dyroff, S. 24.

2) Vgl. Pusineri, S. 42.

3) Rosminianisches Archiv, Stresa, Teca XIX, X, 3.

mus französischen Ursprungs, andererseits begannen die idealistischen Strömungen langsam an Boden zu gewinnen. Der Sensualismus wurde besonders durch Etienne de Condillac⁴ in Italien bekannt. Dieser französische Abt war zehn Jahre lang Prinzenenerzieher zu Parma, wo er seinen extremen Sensualismus lehrte⁵. Er anerkannte als einzige Quelle unserer Vorstellungen die sinnliche Wahrnehmung⁶. Die von Locke als zweite Quelle genannte innere Wahrnehmung lehnte er ab. Alle unsere Kenntnisse stellten also nur umgeformte Sensationen dar; demzufolge gebe es auch keine angeborenen Ideen.

Alle Gebiete der Wissenschaft waren bald von Condillacs Anschauungen durchdrungen. Cicognara stützte seine Ästhetik auf ihn, Cesarotti seine Ideen über den Ursprung der Sprache. Foscolo und Leopardi leiteten ihren Skeptizismus aus der gleichen Quelle ab⁷. Sehr bedenklich war es, daß Padre Soave, ein bekannter Pädagoge, den Sensualismus in die Erziehung einführte. Seine Bücher fanden in fast allen Schulen Italiens Eingang. Wohl hatten Gioia (1767-1828) und Romagnosi (1761-1835) die Gefahren, welche für Glauben und Moral daraus erwachsen, erkannt und Condillacs Lehren gemildert⁸. Gegen beide wandte sich in seinen ersten Schriften Rosmini. Gioias Philosophie wurde durch seinen Angriff endgültig ihrer Bedeutung beraubt⁹. Unter den italienischen Denkern, die sich damals dem Sensualismus entgegenstellten, ist in erster Linie Galluppi zu nennen, dem Rosmini seinen "Nuovo Saggio sull'origine delle Idee" zur Prüfung übersandte. Galluppi bahnte sich einen Weg zwischen Locke und Kant. Er ist der erste, der, wenn nicht der ganzen Philosophie Kants, so doch dessen Ethik in Italien Eingang verschaffte¹⁰.

Was wollte angesichts dieser Lage Rosmini mit seinen philosophischen Schriften bezwecken? Zunächst ging es ihm darum, die ihm von Papst Pius VIII. gewiesene Lebensaufgabe gewissenhaft zu erfüllen, nämlich zu einer religiösen Erneuerung beizutragen und die Menschen über die Vernunft zum Glauben zu führen. Sein einst viel zu weit gespannter Plan, eine christliche Enzyklopädie zu schaffen, um sie jener der französischen Aufklärer entgegenzustellen, wandelte sich schließlich in die seiner Leistungsfähig-

4) Etienne de Condillac, Abt von Murnaux, geb. 1715, gest. 1780 zu Grenoble.

5) Vgl. Kraus, S. 348.

6) Ebd.

7) Vgl. Kraus, S. 348.

8) Vgl. ebd.

9) Vgl. Werner, S. 51.

10) Vgl. Kraus, S. 348.

keit eher angepaßte Absicht, eine Restauration der Philosophie in christlicher Sicht in die Wege zu leiten. So schreibt er an Loeuwenbruck in einem Briefe vom 17. März 1829: "Ich möchte eine christliche Philosophie anbahnen; darunter verstehe ich nicht etwa eine mit den Geheimnissen der Religion vermischte Philosophie, sondern eine echte, von welcher der Religion nur günstige Folgen erwachsen könnten, und gleichzeitig eine solide, welche die richtigen Waffen zu liefern vermöchte, um falsche und anmaßende Lehren wirksam zu bekämpfen, sowie die Grundlagen für eine umfassende und befriedigende Theologie zu schaffen imstande wäre"¹¹.

Rosmini will die Rechte der Religion und die der wissenschaftlichen Forschung getrennt wissen. Er sieht wohl ihre Berührungspunkte, aber erkennt auch ihre Grenzen, fordert ihre Autonomie und widersetzt sich den unrechtmäßigen gegenseitigen Übergriffen. Natürlich hat von seinem Standpunkt aus die Religion den Vorrang vor der Philosophie, doch darf die religiöse Suprematie nicht in Tyrannei ausarten wollen. Man merkt bei Rosmini klar, daß er keinesfalls die souveränen Rechte der Vernunft auf wissenschaftlichem Gebiete preisgeben will¹². Eine christliche Philosophie in seinem Sinne stimmt mit dem Glauben überein. Insofern er dann noch von einer italienischen Philosophie spricht, ruft er seine Landsleute auf, in ihrem philosophischen Forschen auf die großen nationalen Denker der altitalischen Philosophie, sowie auf Thomas von Aquin und Bonaventura zurückzugreifen¹³ und nicht völlig dem französischen, englischen und deutschen Denken hörig zu sein, wiewohl er fordert, die Wahrheit zu suchen, wo immer sie sich zeigt.

Früh schon, etwa 1816, begründet Rosmini ein eigenes System. Darin orientiert er sich an Plato, Descartes, Leibniz, Kant, Schelling und Hegel¹⁴. In der Mitte zwischen den empiristischen und den idealistischen Lehren glaubt er die Wahrheit zu finden. Sein System setzt bei der Frage nach dem Ursprung der Ideen an. Er geht von der Beobachtung aus, daß jeder Erkenntnis und jedem Gedanken die Idee des unbestimmten Seins zugrunde liege.

Um am sichersten Klarheit zu gewinnen, was Rosmini unter der Idee des unbestimmten Seins versteht, lohnt es sich, seine Mitteilung an Francesco Paoli anzuführen: "Als ich in Rovereto dem Studium der Philosophie oblag, ging ich einmal einsam und in meine Gedanken versunken über die Terra (ein abgelegenes Vier-

11) Zitiert nach Pusineri, S. 116.

12) Vgl. Morando, S. 130.

13) Vgl. Nuovo Saggio, Einleitung von Giovanni Pusineri, S. 23.

14) Vgl. Dyroff, S. 27.

tel der Stadt), den verschiedensten Dingen nachsinnend, wie sie mir in den Sinn kamen, bald dem einen, bald dem anderen meine Aufmerksamkeit zuwendend. Plötzlich sah ich, daß ein jeder dieser Gegenstände meines Nachdenkens durchaus nichts Einfaches, sondern eine Gruppe von vielen Objekten darstellte. Und wie ich weiter zusah, bemerkte ich, daß diese und viele andere Objekte als ebenso viele Bestimmungen eines allgemeinen, weniger determinierten, sie alle umfassenden Gegenstandes zu bezeichnen waren. Indem ich nun dieselbe Analyse auf letzteren anwandte, wurde mir klar, daß auch dieser sich in derselben Lage befand, und daß sich mir ein neues, noch allgemeineres und noch weniger determiniertes Objekt darbot. Ich sage, ein neues Objekt für meine Betrachtung, weil ich es von diesem Gesichtspunkt aus noch nicht betrachtet hatte; es war aber nicht neu an sich, weil es dasjenige war, in welchem sowohl der jener Operation unterzogene Gegenstand, als diejenigen Gegenstände, an welchen vorher die nämliche Analyse vollzogen wurde, enthalten waren. Indem ich so fortfuhr, gelangte ich, von welchem Punkte ich auch ausging, stets zu dem universalsten Objekte, dem idealen Sein (*Essere ideale*), das jeder weiteren Bestimmung entkleidet ist, wo jede weitere Abstraktion ohne Zerstörung der Idee selbst unmöglich wird, und in welchem ich dasjenige erkannte, worin sämtliche vorhin betrachteten Gegenstände enthalten waren. Ich machte dann die Probe auf diese Analyse. Diese Probe bestand darin, daß ich die ersten möglichen Bestimmungen (*le prime possibili determinazioni dell'essere indeterminato*) des unbestimmten Seins aufsuchte, dann diejenigen, welche sich weiter ergaben, endlich die letzten, so daß mir auf diesem Wege der Synthese allmählich wieder alle Objekte entgegentraten, welche auf dem Wege der Analyse meinem geistigen Blick allmählich verschwunden waren. Damit und damals überzeugte ich mich, daß das unbestimmte ideale Sein (*l'Essere ideale indeterminato*) die erste uns naturgemäß bekannt gegebene Wahrheit, das Erste, was wir durch unmittelbare Anschauung erkennen (*il primo noto per immediata intuizione*) und das große Medium jeder verstandesmäßigen oder intuitiven Erkenntnis sei¹⁵. Alle Begriffe lassen sich demnach letztlich auf "etwas, was ist" und auf eine besondere, von den Sinnen kommende Determination zurückführen. Die *idea dell'essere indeterminato* ist die Grundlage jeder anderen Idee¹⁶.

Aber woher kommt die *idea dell'essere*, die als wesentliches Element in jede andere eindringt und somit notwendig ist? Sie

15) Kraus, S. 347. Kraus war noch persönlich gut mit Paoli, dem er diese Mitteilung verdankte, befreundet.

16) Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 412.

kann weder den Sinnen¹⁷, noch dem Gefühle an sich¹⁸ entspringen, da diese etwas Besonderes und jedem Individuum Eigenes darstellen. Auch von den anderen Begriffen kann sie nicht stammen, weil diese sie ja schon in ihrer Grundlage enthalten, und man sie nicht zu denken vermag, ohne ein Urteil zu bilden. Ein solches ist aber der Theorie Rosminis nach eine Anwendung der Idee des Seins auf etwas durch die Sinne Gegebenes. Die Idee des unbestimmten Seins kann aber auch nicht aus der Reflexion, wie Locke sie versteht, kommen¹⁹, da diese ja nur beobachtet und findet, was in den Sensationen und im Gefühl ist und weder zu den ersteren noch zu dem letzteren etwas hinzufügt. Überdies beweist Rosmini, daß die Idee des Seins weder im Akt der Wahrnehmung von Gott geschaffen werde, noch eine Emanation der Seele darstellen könne²⁰ und schließt mit der Folgerung, die Idee des Seins müsse angeboren sein²¹. Sie werde uns in dem Augenblicke mitgeteilt, in dem wir zu existieren beginnen²², schlummere aber unbemerkt in uns, bis zu dem Zeitpunkte, in dem unsere Reflexion Anregungen erhalte²³. Die Idee des Seins ist gleichsam ein Strahl, den Gott dem Menschen sendet, wenn er ihn in seiner, von jeder anderen verschiedenen Natur erschafft. Wie das sensitive Sein mit der Sensitivität ausgestattet wird, so der Mensch mit dem intellektuellen Lichte²⁴.

Die Idee des Seins ist das Licht der Vernunft²⁵, das der Mensch zum Unterschiede von allen anderen irdischen Wesen besitzt. Indem der Mensch dieses Licht der Vernunft, diese erste Wahrheit, dieses *essere ideale* auf das anwendet, was die Sinne ihm vorstellen, vollbringt er sämtliche Akte des Erkennens und erwirbt alles Wissen²⁶.

Rosmini unterscheidet zwischen dem Lichte der Vernunft und der Vernunft selbst. Letztere ist eine individuelle, subjektive Fähigkeit²⁷, ersteres ist universal, eines und identisch für alle.

17) Vgl. ebd. n. 437.

18) Vgl. ebd. n. 438.

19) Vgl. "L'idea dell'essere non viene dalla riflessione lockiana." Diese letztere definiert er folgendermaßen: "Per riflessione lockiana io intendo quella facoltà, che ha il nostro spirito, di fissare la sua attenzione sulle sensazioni esterne, o sul sentimento interno (e nel sentimento si comprendono ancora tutte le operazioni dello spirito nostro, di cui abbiamo sentimento), cioè o sopra il tutto, ovvero sopra qualunque parte della sensazione e del sentimento; senza però aggiungervi essa nulla, quindi senza creare a se stessa un nuovo oggetto." Ebd. n. 444.

20) Vgl. ebd. n. 460.

24) Vgl. Logica, n. 1.

21) Vgl. ebd. n. 467.

25) Vgl. Nuovo Saggio, n. 1245.

22) Vgl. ebd. n. 469.

26) Vgl. Sistema, n. 114.

23) Vgl. ebd. n. 469.

27) Vgl. dazu: Psicologia, Vol. II, Tavola sinottica III.

Stammte die Wahrheit aus der Vernunft, so gäbe es sehr verschiedene Wahrheiten, da jeder Mensch ja seine Vernunft besitzt. Jeder erfände sich sein Gesetz, und ein für alle verpflichtendes wäre ausgeschlossen. Wer also die Wahrheit sucht und findet, die Wissenschaften ausgestaltet, das Gesetz entdeckt und als verpflichtend auferlegt, usw. ist nicht die Vernunft an sich, sondern die menschliche Vernunft unter Vermittlung und Führung jenes göttlichen Lichtes, jenes Seins. Wollte man der Vernunft als solcher das zuschreiben, was dem Lichte der Vernunft zukommt, hieße das letztlich den Menschen vergöttlichen.

Der wesentliche Kern des Neuen, das Rosmini uns in seinem System vorstellt, liegt im idealen angeborenen Sein. In seinen zahlreichen philosophischen Schriften entwickelt und vertieft er dieses. Dyroff schreibt dazu: "Rosmini hat es vermocht, viel alte und viel neue Weisheit in dem Lichte dieser Idee neu erglänzen zu lassen"²⁸.

Wir finden das *essere ideale* und *indeterminato* als Grundlage für jede Erkenntnis.

Nach der Theorie Rosminis ist es aber nicht so, als ob sich die Erkenntnis aus dem *essere ideale* wie aus einem angeborenen Keim allein entfalten würde. Es kommt vielmehr die Erfahrung hinzu, die er freilich nicht nur als eine solche der äußeren Welt auffaßt. Erfahrung ist nach ihm die intellektuelle Erfassung der Tatsachen. Nicht das ganze Wissen in seiner Konkretheit ist nach Rosmini angeboren, sondern nur seine Form. Er unterscheidet eine Erkenntnis durch Intuition und eine solche durch Affirmation²⁹. Letztere entsteht auf dem Wege über das Urteil oder über die Synthese zwischen einem Apriori und einem Aposteriori, in der Terminologie Kants: zwischen der Form und der Materie der Erkenntnis. Das Licht der Vernunft, also die Idee des Seins allein genügt bei der Erkenntnis der konkreten Dinge nicht. Die Idee des Seins ist zwar eine in sich vollständige Erkenntnis, aber sie stellt das Sein nur in seiner Möglichkeit, nicht schon in seiner Wirklichkeit dar. Soll das *essere ideale* zu Determinationen gelangen, so muß die Wirklichkeit durch die Sensationen in den Geist eindringen.

Hier tritt nun die rosminianische Theorie des *sentimento fondamentale*, des Grundgefühls, auf³⁰.

28) Dyroff, S. 28.

29) Vgl. *Sistema*, n. 16. In der "Psicologia" definiert er die Intuition folgendermaßen: "Intuizione è l'atto (ricettivo) dell'anima, pel quale ella riceve la comunicazione dell'essere, in quanto è intelligibile, ossia ideale." *Psicologia*, n. 53.

30) Schon an dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, daß im Ganzen der rosminianischen Psychologie unter den Begriff des Gefühls alles in der menschlichen Seele fällt, was nicht Idee ist.

Wie nämlich alle Ideen eine einzige, die des *essere indeterminato* voraussetzen, so setzen auch die verschiedenen Sensationen eine einzige voraus. Wenn der Mensch etwas erlebt, so geschieht das über ein Gefühl, das er von sich selbst hat³¹. Würde er sich nicht selbst in einem permanenten Akte, der eigentlich die Natur der Seele ausmacht, fühlen, so könnte er auch keine Sensation von dem haben, was in ihm vorgeht.

Dieses erste und ursprüngliche Gefühl nennt Rosmini *sentimento fondamentale*. Es ist ein substanzielles Gefühl, da es keine Modifikation irgendeines anderen darstellt³².

Die Größe und Gestalt unseres Körpers, wie wir sie durch den Gesichts- und Tastsinn wahrnehmen, ist aber, wie Rosmini hervorhebt, in diesem *sentimento fondamentale* nicht enthalten³³.

Das *sentimento fondamentale* unterliegt Modifikationen, die Rosmini als die Sensationen bezeichnet³⁴. Wie jede Erkenntnis eine Determination des durch die Intuition aufgenommenen *essere ideale* darstellt, so ist jede Sensation eine Determination des Grundgefühls.

Das *sentimento fondamentale* enthält zwei Momente:

1. Ein *passives*, denn in dem Augenblick der Modifikation erleidet es eine Sensation. Diese Modifikation fühlt es von einer äußeren Kraft verursacht, die von fremden Körpern ausgeht³⁵. Die Sensation vermittelt dem Menschen so das Wissen, daß es Körper gibt, die außerhalb von ihm existieren.

2. Ein *aktives*, welches den Akt der anhaltenden Subsistenz³⁶

31) Wo Rosmini über die Beziehung der äußeren Dinge zu uns spricht, führt er aus, wir würden unseren Körper auf zweifache Weise wahrnehmen: 1. wie jeden anderen äußeren Körper, also mit dem Gesichts-, mit dem Tastsinn, in einem Wort mit den fünf Sinnen; 2. durch jenes *sentimento fondamentale ed universale*, durch das wir inwarden, daß das Leben in uns sei, und durch die Modifikationen dieses Gefühls mittels der Sensationen. Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 701.

An anderer Stelle meint Rosmini weiter, wir würden durch dieses *sentimento fondamentale*, das mit dem Leben beginne und mit ihm aufhöre, alle mit Sensitivität ausgestatteten Teile unseres Körpers fühlen. Vgl. ebd., n. 705.

32) In der "Psicologia" sagt Rosmini darüber, es gebe Gefühle, die man nicht für sich allein auffassen könne und ein anderes, von dem sie nur Modifikationen darstellten, voraussetzten. Man müsse demnach auf das erste Gefühl zurückgehen, durch das und in dem alle anderen bestehen und vor dem man kein anderes haben könne. Es müsse also ein erstes und beständiges Gefühl geben, in dem die Substanz der Seele bestehe. Vgl. *Psicologia*, n. 91.

33) Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 713.

34) Vgl. S. 46; 31), sowie: *Sistema*, n. 132; 4).

35) Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 1030.

36) In der Terminologie Rosminis bedeutet Subsistenz der dem realen Sein, dem *essere reale*, eigene Akt, d. h. der Akt, mit dem ein *essere real* ist. Vgl. *Psicologia*, n. 54.

des Lebens darstellt und das dem durch die Modifikationen von außen aufgetretenen Neuen das Gepräge der eigenen Individualität verleiht.

In der Sensation müssen wir sodann zwei Aspekte unterscheiden:

1. den subjektiven, der in der Modifikation allein besteht,
2. den extra-subjektiven, der etwas von außen auf das Subjekt Wirkendes offenbart³⁷.

Dieser zweite Aspekt ist die sensitive Wahrnehmung der Körper, die *percezione sensitiva*³⁸.

Damit nun eine Erkenntnis möglich wird, braucht es ein intelligentes und ein fühlendes Prinzip, das intuitierte ideale Sein und das gefühlte reale Sein. Im Augenblick der intellektuellen Wahrnehmung, der *percezione intellettiva*³⁹, treten diese beiden Elemente in Beziehung zueinander. Da der Mensch gleichzeitig sowohl ein fühlendes als auch ein intelligentes Wesen darstellt, kann der Akt, mit dem er mit den Dingen der Außenwelt in Beziehung tritt, weder eine reine Sensation, noch eine reine Idee sein, sondern muß einen dem Menschen eigentümlichen Akt darstellen, den Rosmini eben *percezione intellettiva* nennt.

Die Erkenntnis durch Affirmation wird durch die *percezione intellettiva* erzeugt. Dabei erfährt das *essere ideale* auf dem Wege über die Sensation die verschiedenen Determinationen. Diese Synthese zwischen dem *essere ideale* und der Sensation geschieht durch das Subjekt als Einheit.

Die *percezione intellettiva* vermittelt dem Subjekt nicht nur die Kenntnis von einem Ding in seiner reinen idealen Möglichkeit, sondern in seiner tatsächlichen Wirklichkeit, in seiner realen Existenz.

Fassen wir zusammen: Außer der Erkenntnis durch Intuition haben wir noch die *percezione intellettiva*, die die Erkenntnis durch Affirmation oder die Wahrnehmung des Realen erzeugt.

Wir dürfen also nicht außer Acht lassen, welche Rolle das *sentimento fondamentale* und die Sensation in der Theorie Rosminis spielen.

Beim Problem der Möglichkeit des Irrtums macht Rosmini noch die Unterscheidung zwischen der direkten Erkenntnis (*la cognizione diretta*) und der indirekten oder der auf Reflexion

37) Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 752.

38) Vgl. *Psicologia*, n. 53, ferner: *Nuovo Saggio*, n. 1030.

39) Rosmini benennt mit *percezione intellettiva* den Akt, mit dem der Geist etwas durch das Gefühl aufgenommenes Reales als Objekt erfaßt. Vgl.: "La *percezione intellettiva* è l'atto con cui la mente apprende come oggetto un reale (un sensibile), ossia lo apprende nell'idea," *Nuovo Saggio*, n. 417; ferner: "Percezione *intellettiva* è l'atto, con cui l'anima razionale afferma (abituamente o attualmente) una realtà sentita (un sentimento sostanziale)." *Psicologia*, n. 53.

beruhenden (la cognizione riflessa)⁴⁰. Die erste hat der Mensch von Natur aus. Sie erfolgt instinktiv und spontan jedesmal, wenn ihm ein Ding unterkommt, oder wenn er vor eine Tatsache gestellt ist. Die indirekte bildet sich dann, wenn der Mensch auf etwas direkt Erkanntes zurückkommt, es prüft, darüber nachdenkt und seine Schlüsse daraus zieht.

Welches sind nun die "Bewegungsgesetze des Geistes", nach denen er von einer Wahrheit zur anderen schreitet?⁴¹

Wir haben gesehen: Das Intuieren und das Fühlen sind die allerersten Akte in der Ordnung des Erkennens. Sie verleihen dem Menschen von Natur aus die beiden ersten Elemente für alle seine Erkenntnisse, nämlich die Idee und den Empfindungsinhalt⁴², welche die Bedingung für jede geistige Tätigkeit darstellen.

Das den erwähnten Akten gemeinsame subjektive und rationale Prinzip ist auch mit Aktivität ausgestattet, mit der es sich alle übrigen Erkenntnisse verschafft, die beiden ersten Elemente fortgesetzt anwendend⁴³.

Wie geschieht dies? Nach Rosmini durch zwei allgemeine Operationen. Diese sind:

1. Die Anwendung des idealen Seins auf das natürliche Gefühl⁴⁴, auf das Ergebnis dieser Anwendung und auf sich selbst.

2. Die Erwerbung neuer Gefühle, bei denen man dann eine ähnliche Anwendung vornehmen kann⁴⁵.

Nun gibt der Roveretaner nähere Erklärungen dazu. Das rationale Prinzip nehme die erste Anwendung des Seins nicht mit Überlegung und Willen, sondern aus natürlichem Instinkt vor⁴⁶ und wende es auf sein ganzes eigenes Gefühl an.

Das Ergebnis sei die erste und fundamentale Wahrnehmung⁴⁷, eine Vermehrung unserer Erkenntnisse. Diese so erworbenen Kenntnisse werden selbst wieder Materie, auf die man die Idee des *essere indeterminato* anwenden kann⁴⁸. So wird nach Rosmini das *essere ideale* Quelle für neue Erkenntnisse.

Um allerdings die Idee des Seins fortgesetzt auf die erhaltenen

40) Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 1149.

42) Ebd., n. 758.

41) Vgl. *Logica*, n. 758.

43) Ebd.

44) Unter natürlichem Gefühl versteht Rosmini offenbar hier das *sentimento fondamentale*.

45) Vgl. *Logica*, n. 758.

46) Vgl. *Logica*, n. 759; Rosmini versteht allgemein unter Instinkt die aktiv gewordene Sensitivität. In der "*Psicologia*" spricht er ausdrücklich von der hier in Frage kommenden Art des Instinkts. In seiner Terminologie ist es der *istinto umano*. Vgl. S. 141.

47) Vgl. *Logica*, n. 759.

48) Vgl. ebd., n. 760.

Ergebnisse anwenden zu können, muß eine Modifikation des Gefühls stattgefunden haben. Andernfalls empfände der Mensch kein Bedürfnis nach weiterer geistiger Tätigkeit, weil der Akt ja abgeschlossen wäre. Im "Principio Supremo della Metodica" sagt Rosmini: "Wenn ein Akt zu Ende geführt ist, herrscht im Subjekt des Aktes Ruhe" ⁴⁹. Durch die Modifikation des Gefühls aber erhält der Geist Anreize zu weiterer Tätigkeit. Karl Werner schreibt: "Grund der Tätigkeit sind die von der Seele intellektiv perzipierten Objekte, welche von ihr als Güter erkannt und infolgedessen zu Objekten ihrer Strebetätigkeit werden" ⁵⁰. Nun unterliegt im Kinde - und im Menschen überhaupt - das Gefühl ständigen Veränderungen, "sei es durch den Gebrauch der fünf Sinne, sei es durch das, was sie an Gutem und Schlechtem" in ihrem Innern erleben.

Das rationale Prinzip im Menschen, der ja die fundamentale und ständige Wahrnehmung des eigenen Körpers besitze und dessen Veränderungen fühle ⁵¹, könne die Idee des Seins auf diese verschiedenen Akte des Fühlens anwenden und erhalte ebenso viele Wahrnehmungen ⁵². Richte der Mensch nun seine Aufmerksamkeit auf seine einzelnen Wahrnehmungen, so komme er zu den spezifischen Ideen, und auf diese wiederum die Idee des Seins anwendend, gelange er zu den allgemeinen Begriffen ⁵³. Rosmini deutet dann noch an, wie die Erkenntnis durch die Reflexion über die Relationen der Begriffe fortschreitet.

Durch diese Ausführung über das *essere ideale*, die Erfahrung und das Erkenntnisproblem überhaupt finden wir die anfangs angedeutete Einordnung Rosminis in die philosophischen Strömungen ⁵⁴ bestätigt und können seinen Standpunkt nochmals folgendermaßen charakterisieren:

Rosmini versucht eine Synthese zwischen Empirismus und Rationalismus. Vom Empirismus übernimmt er die Ansicht, daß ohne Erfahrung kein Kenntniserwerb möglich sei, vom Rationalismus die Behauptung, daß das, was die Erfahrung möglich mache, also ihre formalen Bedingungen, weder aus einer äußeren noch einer inneren Erfahrung stammen, auch kein Produkt des Subjekts sein könne. Das Formale in der Erkenntnis ist objektiv und ist identisch mit der Idee des angeborenen Seins.

Hier muß auch die Einstellung Rosminis zum Problem der Allgemeinbegriffe, das uns in seinen methodischen und didaktischen Ausführungen wieder begegnet, kurz gestreift werden.

Von der aristotelischen Ansicht über die Natur der Seele han-

49) Principio, n. 125 (1).

52) Vgl. ebd.

50) Werner, S. 253.

53) Vgl. ebd.

51) Vgl. Logica, n. 761.

54) Vgl. S. 42.

delnd⁵⁵, äußert er sich zu der Universalienfrage folgendermaßen: Aristoteles habe das Eine oder Gemeinsame oder Allgemeine⁵⁶ sowohl in den realen Dingen, "unum in multis", als auch im Intellect, demnach "unum praeter multa", gefunden. Für Aristoteles bedeute das "unum praeter multa" das Gemeinsame, Abstrakte und von den Dingen Getrennte, die idea specifica oder generica des Dinges, deren Sitz sicherlich der Geist sei⁵⁷. Das "unum in multis" dagegen stelle für ihn das Gemeinsame dar, welches vom Geiste auf die perzipierten realen Dinge bezogen werde⁵⁸.

Nun würde Aristoteles mit der Unterscheidung des "unum in multis" und des "unum praeter multa", sowie mit der Behauptung, daß das "unum" in beiden Fällen dasselbe sei, vollständig recht gehabt haben, wenn er damit das Eine, d. i. das Gemeinsame in den Wahrnehmungen und das Eine, d. i. das Gemeinsame in der von den Wahrnehmungen getrennten Idee, gemeint hätte⁵⁹. Weil er dies nicht beachtet habe, sei er einem schweren Irrtum verfallen. Er habe auf das reine Reale, das puro reale, und auf die Sensation, die ja selbst wieder ein reales Einzelnes darstellt, das angewandt, was nur bezüglich des wahrgenommenen realen Seins, des ente reale percepito, wahr sei. Er habe das Gemeinsame von den realen Dingen (vom Sinn, der sie wahrnimmt, und von der Seele, die es aufzunehmen imstande ist) ausgehen lassen, anstatt sich zur Einsicht zu erheben, daß es "von höher her" komme, daß es dem Wesen nach Idee sei, daß man es nicht mit der Realität vermengen dürfe⁶⁰.

Nun kommt Rosmini wieder auf die Theorie des *essere indeterminato*, wenn er abschließend behauptet: "Jedes Gemeinsame läßt sich schließlich auf das gemeinsamste Sein, das *essere comunissimo*, auf das *essere ideale* zurückführen, welches die Seele von Natur aus intuiert, das die objektive Form, die *forma-oggettiva*, der Seele selbst darstellt"⁶¹. Damit legt er seinen eigenen Standpunkt fest und meint so das Problem gelöst zu haben.

Die Idee des *essere indeterminato e innato* greift bei Rosmini auch entscheidend in die Ethik und Pädagogik ein.

Er unterscheidet drei Formen des Seins: Das *essere ideale*, das *essere reale*, das *essere morale*⁶². Ihr Verhältnis zueinan-

55) Diese Abhandlung findet sich in der Edizione Nazionale als Anhang zum I. Teil der "Psicologia" mit dem Titel "Delle sentenze dei filosofi intorno alla natura dell'anima" (Aussprüche der Philosophen über die Natur der Seele), gerichtet an Giuseppe Toscani.

56) Vgl. "Delle sentenze dei filosofi", n. 191.

57) Vgl. ebd.

60) Vgl. ebd. n. 204.

58) Vgl. ebd.

61) Ebd.

59) Vgl. ebd.

62) Vgl. Sistema, n. 166.

der ergibt sich aus folgenden Überlegungen: Das *essere ideale* besitze die Eigenschaft, Licht und Objekt zu sein⁶³. Das *essere reale* sei Kraft, aktives Gefühl und Individuum, demnach Subjekt⁶⁴. Das *essere morale* stellt nun die Verbindung zwischen den beiden vorausgehenden Formen her, indem es die Ansprüche des idealen Seins auszugleichen, zu harmonisieren sucht mit dem *essere reale*⁶⁵. Dyroff sagt dazu: "In den ewig gültigen moralischen Anforderungen an die Wirklichkeit in uns drückt sich aber eine ideale Ordnung, eben der Anspruch des idealen Seins an uns, aus, und so stellt die moralische Ordnung die verbindende Brücke zwischen dem idealen und dem realen Sein in uns dar: Ohne die durch das moralische Sein durchgeführte Ausgleichung zwischen beiden würden die denknötwendigen Anforderungen des idealen Seins unverwirklicht bleiben"⁶⁶.

Das *essere reale* ist also das Wirkliche an sich, das *essere ideale* ist das Ideale im Gedanken und das *essere morale* jenes in der Tat.

Diese Dreiteilung vor Augen, betrachtet Rosmini den Menschen und von hier aus entwickelt er auch seine Ethik. Der Mensch habe als reales, intellektuelles und moralisches Wesen Anteil an der Vollkommenheit der drei Formen des Seins⁶⁷.

Die Lehre von der moralischen Vollkommenheit schließe die der ganzen menschlichen Vollkommenheit in sich⁶⁸. Die Lehre von letzterer gliedert Rosmini:

1. In die Lehre vom menschlichen Archetypus, dem *archetipo umano*, dem jeder Mensch sich nähern soll. Diese Lehre ist die *Teletica*⁶⁹.

2. in die Lehre von den Handlungen, mit denen der Mensch sich dem *archetipo umano* gleichförmig zu machen sucht. Dies ist die Ethik⁷⁰.

Wer einen völlig guten Willen⁷¹, eine auf die Verwirklichung

63) Vgl. *Sistema*, n. 170.

64) Vgl. ebd.

65) Vgl. ebd.

66) Dyroff, S. 33.

67) Vgl. *Sistema*, n. 212.

68) Vgl. *Sistema*, n. 212. Über moralische Vollkommenheit, vgl. auch S. 66.

69) Vgl. *Sistema*, n. 213.

70) Vgl. ebd.

71) Der Wille ist in der Terminologie Rosminis der aktive Teil des intelligenten Subjekts. Vgl. *Psicologia*, n. 1102. Er unterscheidet ihn vom Instinkt, den er als die aus der Sensitivität entstehende Aktivität definiert. Vgl. *Psicologia*, n. 1067.

des idealen Seins gerichtete, möglichst große Aktivität besitzt, ist nach Rosmini ein guter Mensch. Die Eigenschaft des menschlichen Willens, deretwegen der Mensch gut genannt werden kann, bezeichnet er als die moralische Güte, *il bene morale* oder *bene onesto*, von der die Ethik zu handeln habe⁷².

Drei Elemente des *bene morale* hebt er hervor: den Willen und die Freiheit, das Gesetz – im weitesten Sinne das Prinzip der Verpflichtung – und schließlich die Übereinstimmung des Willens und der Freiheit mit dem Gesetz⁷³.

Da nun das Licht der Vernunft und des menschlichen Willens⁷⁴ das *essere* sei, laute die erste Formel der Verpflichtung: Folge dem Licht der Vernunft! oder mit anderen Worten: Anerkenne das Sein! Das Erkennen sei ein Akt der Vernunft, das Anerkennen der entsprechende Akt des Willens⁷⁵.

Nun habe aber das Sein eine bestimmte Ordnung in sich selber, so daß gewisse *esseri* größer und vortrefflicher seien und eine höhere Würde besäßen als andere⁷⁶. Der Grad der Würde, des Wertes muß sich nach dem, was über den Willen und die moralische Güte gesagt wurde, nach dem Aktivitätsgrad des Seienden bestimmen. Ferner ist in diesem Zusammenhang noch zu bedenken, daß die Begriffe des Guten und des Wahren innerlich zusammenhängen. Jedes Objekt ist in dem Grade wahr, als es seinem Urbild im Gedanken Gottes entspricht. Es ist außerdem um so "wahrer" und damit um so liebenswerter, einen je höheren Vollkommenheitsgrad der Gedanke Gottes ihm zugewiesen hat.

Durch das Licht der Vernunft erkennt der Mensch die *esseri* in ihrem verschiedenen Werte und somit die ihnen entsprechende Ordnung. Auf diese Weise kommt er zu dem spekulativen Werturteil. Das praktische Werturteil, das vom Willen abhängt, und das der Mensch durch seine Handlungsweise in die Tat umsetzt, ist nur dann moralisch gut, wenn es das spekulative Urteil achtet und nach ihm handelt. Daher das umfassende Prinzip der Ethik: Anerkenne das Sein in seiner Ordnung! Oder mit anderen Worten: Anerkenne praktisch die Dinge, wie du sie spekulativ erkannt hast!⁷⁷

Nun aber ist Gott unter allen *esseri* das absolute Prinzip. Er stellt nach Rosmini das höchste Ziel auch des Willens und seiner

72) Vgl. *Sistema*, n. 215.

75) Vgl. ebd.

73) Vgl. *Sistema*, n. 217.

76) Vgl. ebd.

74) Vgl. ebd.

77) Vgl. ebd. In der "Antropologia in servizio della scienza morale" n. 865 schreibt Rosmini über das moralisch Gute und Böse: "Das moralisch Gute besteht darin, daß der Wille dem Gesetze zustimmt, d.h. das Gute nach der objektiven Ordnung der *esseri* erstrebt; umgekehrt besteht das Böse in der Disharmonie zwischen dem Willen und dem Gesetz, d.h. in dem Nichtwollen des nach der objektiven Ordnung der *esseri* von uns erkannten Guten."

Akte im guten Menschen dar, das höchste Ziel, auf das alle Anerkennung, alle Achtung, jegliche Liebe, jede menschliche Handlung gerichtet sein müsse⁷⁸. In diesem Sinne wird die Religion zur höchsten Moral, ein Gedanke, der in der Pädagogik Rosminis von ausschlaggebender Bedeutung ist.

3. in die Lehre von den Mitteln, durch die der Mensch zu moralischem Handeln angehalten und gestärkt wird⁷⁹. Rosmini unterteilt diese in Asketik, Pädagogik, Politik und Kosmopolitik. Die Asketik befaßt sich mit den Mitteln, die der Mensch auf sich selbst anwendet, also mit den Mitteln zur Selbsterziehung. Die Pädagogik behandelt jene Mittel, welche wir zur Erziehung unserer Mitmenschen brauchen, um sie zum Streben nach Vollkommenheit anzuregen und ihnen dabei behilflich zu sein⁸⁰.

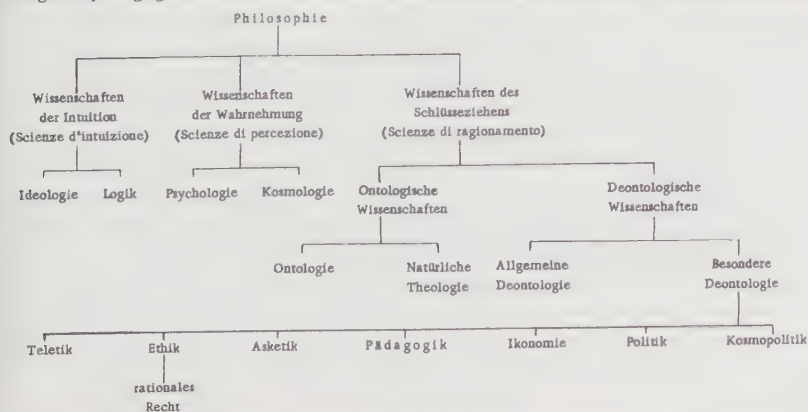
Rosmini hat der Pädagogik damit zwar eine Stelle im Gefüge seiner Philosophie zugewiesen⁸¹, will sie aber darin weder abgekapselt noch eingengt sehen, auch sie nicht rationalistisch schematisieren. Die konkreten Erziehungssituationen, die geschichtlichen Gegebenheiten, das nicht voraussehbare Agieren und Reagieren der verschiedenen menschlichen Psychen lassen sich nicht in ein System pressen oder in ihm erschöpfend erfassen. Auch wenn in Rosminis Darstellung die Pädagogik noch so innig mit der Ethik zusammenhängt, so ist sie doch nach ihm kein Teilgebiet von ihr, sondern ein ihr ebenbürtiger Zweig der Philosophie. Freilich hat sie im Gebäude der philosophischen Wissenschaft nur eine untergeordnete Stelle inne, aber in der Wertschätzung Rosminis und in der Bedeutung, die er ihr für den Einzelnen und die Gesellschaft beimißt, besonders auch in der Erziehungs-

78) Vgl. Sistema, n. 219.

79) Vgl. ebd, n. 213.

80) Vgl. ebd.

81) Das "System der Philosophie" beschließt Rosmini mit folgender Übersicht, die uns die Stellung der pädagogischen Wissenschaft innerhalb seines philosophischen Lehrgebäudes zeigt:



Deontologische Wissenschaften nennt Rosmini alle jene, welche von der Vollkommenheit des Seins handeln. (Vgl. Sistema, n. 189.) Die Ökonomie ist in seiner Terminologie die Wissenschaft, die sich mit der Familie befaßt. (Vgl. Sistema, n. 247.)

tätigkeit, die er selbst und die Mitglieder seiner beiden religiösen Genossenschaften vollbrachten, spielt die Pädagogik eine bevorzugte Rolle. Deshalb meint Adolf Dyroff mit Recht, man müsse die pädagogische Wirksamkeit Rosminis mit zu dem Besten und Wichtigsten seiner Lebensarbeit rechnen ⁸².

Das pädagogische Schrifttum Rosminis

Nach jedem Zusammenbruch eines Volkes oder gar einer ganzen, über die Grenzen der Nationen hinausreichenden Gesellschaftsordnung forschen die Menschen nach den Ursachen, die zu diesem führten, suchen nach den wahren Grundlagen eines gesunden Zusammenlebens und greifen nach jedem Mittel, von dem sie sich Rettung erhoffen. Bis in die Gespräche am Familientisch und in die Unterhaltung der Schuljugend dringen solche Probleme. Unsere Generation kennt das alles aus eigener Erfahrung.

Nicht anders war es Antonio Rosmini ergangen, der in seiner Jugend nach den sozialen Umwälzungen der Französischen Revolution die mannigfaltigen politischen und wirtschaftlichen Veränderungen der napoleonischen Zeit und die folgende fürstliche Restauration erlebte. Auch er wurde frühzeitig in die Auseinandersetzungen seiner Tage hineingerissen, was bei seinem regen Geiste nicht verwunderlich ist. Überall war der Ruf nach einer Reform der Erziehung und des Schulwesens laut geworden, durch die eine bessere junge Generation herangebildet werden sollte. Einen Niederschlag solcher Gespräche finden wir bei dem erst 16jährigen Rosmini in einer kurzen Abhandlung mit dem Titel "Dei testi a formarsi per la gioventù del ginnasio roveretano secondo il metodo già in uso" (Über die für die Jugend des Gymnasiums zu Rovereto nach der schon praktizierten Methode abzufassenden Schultexte). Darin schildert er, wie drei Freunde Schultexte der verschiedenen Fächer für das Gymnasium zu Rovereto so vorbereiten, daß das ganze Studium in der Einheit der Religion zusammengefaßt werde, der Stoff den Bedürfnissen der jeweiligen Altersstufe angemessen sei, Herz und Geist wirklich nähre und fördere ¹. Es finden sich auf diesen wenigen Seiten schon Ansichten, die Rosmini in seinen späteren Schriften weiter ausführte.

In der gleichen Zeit, in der er sich mit diesen Fragen beschäftigte, studierte er Lockes Gedanken über die Erziehung und kam zu der Einsicht, daß eine echte Pädagogik nur auf dem Grund

82) Dyroff, S. 53.

1) In "Scritti vari di metodo", p. 478-481; nach Morando, S. 61.

einer gesunden Philosophie aufgebaut werden könne. Deshalb ist auch die im folgenden Jahre 1814 von ihm als Antrittsrede für die "Accademia degli Agiati" verfaßte Schrift "Sull'utilità di coltivare la ragione" (Vom Nutzen der Pflege der Vernunft) auch für seine Erziehungstheorie von Bedeutung².

Die erste von Rosmini in Druck gegebene Arbeit pädagogischen Inhalts war eine Übersetzung von Augustins "De catechizandis rudibus" (Über die Unterweisung der Unwissenden im Christentum). Darin findet er Gedanken, die ihn später zu seinem Gesetz der Gradation führen sollten. Augustin verlangt nämlich, daß man bei der Unterweisung in der Glaubenslehre auf die Fähigkeiten und den Bildungsstand der Zuhörer Rücksicht nehme. Die Forderung, im Unterricht vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten wird von Augustinus implicite und explicite darin schon aufgestellt.

1823 veröffentlichte er die für seine Schwester Margherita und ihre Mitarbeiterinnen verfaßte Schrift "Della Educazione Cristiana" (Über die christliche Erziehung), die sich vornehmlich mit dem Unterricht in der Glaubenslehre beschäftigt, aber auch verschiedene, recht wichtige allgemeine pädagogische Hinweise enthält, so über die Art und Weise, Ratschläge und Ermahnungen zu erteilen, zurechtzuweisen und zu bestrafen. In diesem Werk, über das Manzoni äußerte, er spüre darin den Geist der Kirchenväter³, stützt sich Rosmini in erster Linie auf die Autorität des Alten und Neuen Testaments und auf die Kirchenväter. Er macht darauf aufmerksam, daß man bei der Unterweisung die Auswahl der Stoffe so treffen müsse, daß sie der Aufnahmefähigkeit der Mädchen und ihrem voraussichtlichen gesellschaftlichen Stande entsprechen⁴. Er schließt mit der Ermahnung, ihren Schülerinnen soviel religiöses Wissen zu vermitteln, als diese zu verstehen und innerlich wirklich zu verarbeiten vermöchten⁵.

Aus dem gleichen Jahre besitzen wir von ihm eine andere Abhandlung "Sul cristiano insegnamento" (Über den christlichen Unterricht) in Form eines Briefes an Don Giovanni di Val Vestina, worin er im Grunde die gleichen Gedanken vertritt⁶.

Im Jahre 1825 schenkte uns Rosmini eine seiner beiden pädagogischen Hauptschriften, nämlich "Il Saggio sull'unità dell'educazione" (Abhandlung über die Einheit der Erziehung), von der noch ausführlich die Rede sein wird.

Dann müssen wir bis zum Jahre 1839 warten, bis er sein zweites, unvollendet gebliebenes Hauptwerk schrieb. Es wurde erst

2) Diese Schrift blieb unveröffentlicht und findet sich in dem rosinianischen Archiv zu Stresa.

3) Vgl. Pusineri, S. 83.

5) Vgl. ebd. S. 87.

4) Vgl. Ed. Crist., S. 84.

6) Vgl. Morando, S. 62.

1857 aus seinem Nachlaß durch Don Francesco Paoli veröffentlicht. Praktische pädagogische Notwendigkeiten hatten, wie Paoli berichtet⁷, Rosmini zur Abfassung veranlaßt. Anna Bolongaro, eine Wohltäterin des rosminianischen Werkes, hatte in Stresa eine Volksschule für Knaben und eine solche für Mädchen gegründet und ihre Leitung dem "Institute der Christlichen Liebe" und den "Schwestern der Vorsehung" anvertraut. Für die Lehrkräfte dieser Schulen schrieb der Roveretaner die Ergebnisse seiner psychologischen und methodischen Studien, sowie die Erfahrungen seiner pädagogischen Mitarbeiter nieder. Es wurde die berühmte Schrift "Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana Educazione" (Das höchste Prinzip der Methodik und einige seiner Anwendungen im Dienste der menschlichen Erziehung). Vollendet ist das erste Buch von nur etwa dreißig Seiten, in dem er die Grundlage für eine normative Methode schaffen wollte. Im zweiten, dem noch drei weitere hätten folgen sollen, schildert Rosmini die stufenmäßige Entwicklung der menschlichen Seelenkräfte. Auch dieses rosminianische Hauptwerk wird in der vorliegenden Arbeit näher besprochen.

Zu den pädagogischen Schriften Rosminis muß sodann auch sein "Catechismo secondo l'ordine delle idee" (Katechismus nach der Ordnung der Ideen) gezählt werden. Der Ausgabe von 1844 schickte er ein bemerkenswertes Vorwort voraus, in dem er fordert, die Wahrheiten müßten in einer logisch geordneten Reihenfolge gebracht werden⁸.

In diesem Zusammenhang sind ferner die kurzen Aufzeichnungen für fünfzig Vorlesungen, die er seinem Freunde Prof. Michele Tarditi von der Universität Turin im Jahre 1845 übersandte, nicht zu vergessen. Sie tragen den Titel "Lezioni sul metodo filosofico" (Vorlesungen über die philosophische Methode) und haben die Ergänzung: "Lezioni sui principi del metodo filosofico applicati alla Psicologia e alla Teologia razionale" (Vorlesungen über die Prinzipien der philosophischen Methode in ihrer Anwendung auf die Psychologie und die rationale Theologie).

Seine Schulen und Kindergärten zwangen Rosmini sehr oft, die theoretischen Arbeiten beiseitezulegen und sich mit den praktischen Aufgaben der Erziehung und der inneren und äußeren Organisation seiner Werke zu befassen. Dies tat er mit der seinem Wesen eigenen Gründlichkeit. Die zahlreichen "Regolamenti scolastici" sind ein beredtes Zeugnis dafür. Schulordnungen arbeitete er für alle Schulgattungen aus, die sein Institut unterhielt⁹.

7) Vgl. ebd., S. 281.

8) Vgl. Antologia, p. XIII.

9) Vgl. Antologia, p. XIII.

In den um die Mitte des vergangenen Jahrhunderts in Piemont einsetzenden Kampf um die Schule und die Freiheit des Unterrichts griff auch Rosmini ein. Im Jahre 1846 richtete er an den Präsidenten der Schulreformkommission eine Denkschrift "*Memoria al Presidente Capo della Riforma degli studi*" (Denkschrift an den Vorsitzenden der Studienreform) mit dem Ziele, die von den Ordensleuten geführten Schulen vor dem staatlichen Zugriff zu retten und die Güte der Ordensschulen zu beweisen. In der Turiner Zeitschrift "*Armonia*" veröffentlichte er ferner im Jahre 1854 eine Serie von Artikeln über die Freiheit des Unterrichts, die 1883 in den "*Scritti vari di metodo e di pedagogia*" (Verschiedene methodische und pädagogische Schriften) unter dem Titel "*Sulla libertà dell'insegnamento*" (Über die Freiheit des Unterrichts) von Francesco Paoli wieder herausgegeben wurden. Rosmini behandelt darin ausführlich, welche Rechte auf schulischem Gebiete die Kirche, die gebildeten Schichten des Volkes, die Eltern, die Gründer und Wohltäter von Schulen, die Provinzial- und Gemeindeverwaltungen, sowie die Regierung beanspruchen könnten, und welches die gerechte Einstellung der Regierung diesen gegenüber sei. Es ist nicht verwunderlich, daß er das Naturrecht der Eltern und ein übernatürliches Recht der Kirche auf Erziehung der Jugend als primär verteidigt. Selbst Giovanni Gentile, der in dieser Hinsicht sicherlich nicht die Meinung Rosminis teilt, schreibt über die Aufsätze, daß die Ausführungen wegen der Klarheit, mit der Rosmini einige wichtige Aspekte der Frage herausgestellt habe, beachtlich seien¹⁰.

Auch in zahlreichen Briefen behandelte Rosmini pädagogische Fragen.

Schließlich stammt aus dem Jahre 1854 noch die "*Metodica*", die sich im zweiten Buch der "*Logica*" findet.

Schon dieser knappe Überblick über das pädagogische Schrifttum des Roveretaners läßt ahnen, daß dieser Mann für das Erziehungs- und Schulwesen seiner Zeit und seines Landes von Wichtigkeit und Einfluß gewesen sein muß. Aber vorausgeschickt sei, daß Rosminis pädagogische Bedeutung nicht so sehr in der Zahl seiner Schriften und in der Ausdehnung seines praktischen Erziehungswerkes beruht, sondern vielmehr in der philosophischen und religiösen Gründlichkeit, mit der er die pädagogischen Probleme behandelt.

10) Vgl. Zitat in *Antologia*, p. XV.

HAUPTGEDANKEN DER PÄDAGOGIK ROSMINIS

Auch wenn sich Rosmini schon in seiner Roveretaner Zeit und später häufig mit der Lösung praktischer Erziehungsprobleme beschäftigen mußte, machte er doch die Erziehungswirklichkeit nicht zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Theorie. Es entsprach vielmehr seiner Eigenart, erst die Normen für die Praxis aufzustellen. Wir finden dies in umfassend formulierten Lebensgrundsätzen, in den vor der Gründung des "Istituto della Carità" niedergeschriebenen Regeln und auch in zahlreichen "Regolamenti" für die verschiedenen Schultypen bestätigt. So hat Rosmini zunächst auch die Geschichte der Pädagogik durchforscht und dann, von den dabei gewonnenen Einsichten ausgehend, die eigene Auseinandersetzung mit den Problemen der Erziehung unternommen.

Seine historischen Studien brachten ihm die Erkenntnis, daß allen Erziehungssystemen die Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten, die allen Menschen eigen sind, zugrunde liege. Die jeweilige Betonung einer dieser gemeinsamen Gegebenheiten hätte im Laufe der Geschichte zu vier verschiedenen pädagogischen Hauptströmungen geführt, von denen alle anderen nur Abarten darstellten¹.

1. Der Mensch habe mit allen anderen Menschen die menschliche Natur - hier als das Insgesamt der körperlichen und seelischen Anlagen aufgefaßt -, sowie ihre Zwecke und Ziele gemeinsam. Wer diesen Gesichtspunkt bei der Erziehung in den Vordergrund stelle, wolle den Menschen zum Weltbürger erziehen. Etwas sehr Schönes! Aber getrennt von allen anderen Wahrheiten, müsse dieses kosmopolitische Programm zur Beseitigung aller natürlichen Bande an die Nation, die Familie und an die eigene Person führen. Rosmini denkt wohl an philosophische und pädagogische Grundgedanken des Philantropismus, wenn er meint, "eine Sekte von Philosophen in Deutschland" neige hierin zu irriger Einseitigkeit².

2. Gewisse Züge habe der Mensch jedoch nur mit den Angehörigen seines Volkes gemeinsam, so den nationalen Charakter und die besonderen Aufgaben, die einem Volke gestellt sind. Achte man in erster Linie auf diese Gemeinsamkeiten, so führe das schließlich dazu, nur eine öffentliche und nationale Erziehungsform als gut zu erachten. Diesem Irrtum seien in der Antike vor allem die Lakedämonier und Römer und in seinem Zeitalter die Republikaner in Frankreich verfallen. Rosmini zi-

1) Vgl. Unità, S. 60.

2) Unità, S. 61.

tiert in diesem Zusammenhang einen Ausspruch Dantons von 1793: "Es ist an der Zeit, dieses große Prinzip wieder in Kraft zu setzen, daß die Kinder der Republik und nicht in erster Linie ihren Eltern gehören³." Mit harten Worten verurteilt der Roveretaner diesen Irrtum und weist auf dessen verheerende Folgen für den Einzelnen, die Familie und die Gesellschaft hin.

3. Das, was der Mensch mit den Angehörigen seiner Familie - im weiteren Sinne als Geschlecht aufgefaßt - gemein habe, so "viele angeborene Impulse"⁴, dann das Erbe an Traditionen, den Stand in der Gesellschaft und die Interessen des Hauses, könne bei der Erziehung überbetont werden. Im Mittelalter, ja bis in die Tage Rosminis, war dies vor allem in den adeligen Kreisen geschehen. So nützlich sich aber einerseits die Pflege für die eigene Familie auswirke, so falsch könne sie andererseits sein, wenn der Vater der Familie sich nicht bewußt bleibe, daß er aller anderen Menschen Bruder sei, mit dem Volk, in dem er lebe, Interessen gemeinsam habe, sowie endlich sich selbst und in seiner Person der menschlichen Würde etwas schulde.

4. Der Mensch sei aber ein Individuum, und als solches habe er in seinem Anlagenkomplex etwas Besonderes, Eigenes, so das Temperament, den Charakter und ein individuelles Ziel. Achte man in erster Linie, ja fast ausschließlich auf die Ausbildung dieser Gegebenheiten, so führe das zu einem individualistischen Erziehungssystem. Wer keine Achtung vor dem Menschengeschlechte, dem Vaterland und der Familie habe, liefere die Erziehung dem Egoismus aus. Eine solche einseitige Richtung sieht Rosmini von den Kündern einer unbegrenzten Freiheit und Gleichheit, in der Antike von Epikur und Aristipp und in der Neuzeit von Rousseau, vertreten.

Rosmini meinte, diese Erziehungssysteme seien in die Irre gegangen, weil sie bestimmte, den Menschen eigene Gemeinsamkeiten in der Ausbildung überbetont hätten. Aus dem, was ihm also sein Forschen in der Geschichte der Pädagogik zunächst an Einsicht bot, konnte er entnehmen, man müsse eine wohlausgeglichene Erziehung des ganzen Menschen und all seiner Beziehungen anstreben.

Wo war eine solche zu entdecken?

Er fand, die christliche Religion ermögliche und verwirkliche sie; denn sie verkünde ein gemeinsames und allgemeines Gesetz, gleichzeitig aber erteile sie dem Staatsbürger und dem Familienvater ihre besonderen Unterweisungen, ferner heilige sie die Liebe zu sich selbst und lasse sie nicht allein und ty-

3) Vgl. ebd.

4) Vgl. Unità, S. 60.

rannisch herrschen, sondern führe sie zu brüderlicher Eintracht mit jeder anderen berechtigten Liebe⁵.

Diese aus seinen historischen Studien gewonnenen Erkenntnisse, die uns gleichzeitig seine grundsätzliche Stellungnahme zu den wichtigsten pädagogischen Strömungen vor und in seiner Zeit offenbaren und seine Hauptforderung nach religiöser, christlicher Erziehung verständlich machen, liegen dem theoretischen und praktischen Wirken Rosminis zugrunde.

Wie alle großen Pädagogen behandelte auch er die Probleme des Zieles und des Inhalts (also die Fragen: Wozu erziehen und was unterrichten?), sowie das der Form oder der Methode (also die Fragen: Wie unterweisen und mit welchen Mitteln den Zweck der Erziehung erreichen?). Ziel und Inhalt der Erziehung bilden die Themen der Schrift "Sull'unità dell'educazione", teilweise auch des Büchleins "Dell'Educazione Cristiana". Im "Principio Supremo della Metodica" werden das Problem der Methode und die Fragen, welche für deren richtige Anwendung in der Erziehung von Wichtigkeit sind, zu lösen versucht. Die anderen pädagogischen Gedanken, die in seinen Werken zerstreut liegen, gruppieren sich inhaltlich um diese Hauptfragen und suchen sie von den verschiedensten Seiten zu beleuchten.

Aus seiner Sicht als Christ und Philosoph erklärt Rosmini in einem Briefe von 1850: Die Pädagogik⁶ - wobei er mit diesem Begriff sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Erziehungskunst meint - wolle den Menschen durch planmäßige Entwicklung und harmonische Ausbildung aller seiner Kräfte zu möglichst hoher moralischer Vollkommenheit und dadurch zur ewigen Seligkeit führen⁷.

Von diesem Prinzip könne man alles ableiten - er meint für die Erziehung -, was jedoch sehr schwierig sei, da es sich als sehr weitgefaßt darstelle. So setze es einen tiefen Einblick in die menschliche Psyche voraus⁸.

5) Vgl. *Unità*, S. 63.

6) Wir finden bei Rosmini auch schon die Unterscheidung der Begriffe Pädagogie (*pedagogia*) und Pädagogik (*pedagogica*), aber erst G. A. Rayneri, der seine Pädagogik auf den rosminianischen Theorien aufbaute, stellt die beiden Begriffe in seinem Buche klar heraus, wobei er in einer Fußnote behauptet, Rosmini sei der erste italienische Schriftsteller gewesen, der das Wort "pedagogica" im Sinne einer "Lehre von der Erziehungskunst" gebraucht habe. Vgl. G. A. Rayneri, *Pädagogik in fünf Bänden*, S. 306, Fußnote.

7) Vgl.: "la pedagogica (scienza e arte) intende a condurre l'uomo al più alto punto della perfezione morale a lui possibile, e quindi all'eterna beatitudine, mediante lo svolgimento ben ordinato e la coltura armonica di tutte le sue facoltà" *Ep. compl.* di A. R. X. pagg. 738-740, zitiert nach *Antologia*, S. 4

8) Vgl. *ebd.*

Hier müssen wir zunächst bei den rosminianischen Begriffen von Natur und Person verweilen.

Es geht in diesem Zusammenhang nicht in erster Linie um die äußere Natur, die in den pädagogischen und methodischen Forderungen Rosminis selbstverständlich ihre Bedeutung hat und zuweilen im Sinne des didaktischen Naturalismus eines Comenius vorkommt, von dessen Gedanken der Roveretaner vielleicht über das pädagogische Schrifttum der Jesuiten Kenntnis hatte, jedenfalls damit vertraut war. Hier handelt es sich um den Begriff der menschlichen Natur, in der Rosmini Intelligenz, Willen und Gefühl unterscheidet: "Den ersten Teil dieser Natur stellt die Intelligenz dar; sie ist für die Wahrheit geschaffen. Der zweite Teil ist der Wille; er dient zur Übung der Tugend; mit ihm hängt der Mensch der Wahrheit an, liebt sie in allem und liebt so alle Dinge nach ihrer Wahrheit. Aber diese Liebe... möchte das, was sie liebt, und was für sie - eben weil sie es liebt - gut ist, vollständig besitzen. Deshalb gibt es im Menschen noch ein Drittes: das Gefühl, dieses Wort hier im umfassendsten Sinne zu nehmen"⁹. An anderer Stelle definiert Rosmini, der Mensch sei ein animalisches, intellektives und willensfähiges Subjekt¹⁰. Die Unterscheidung dieser drei Seiten der menschlichen Natur müssen wir in seiner Theorie auf die drei Formen des Seins, nämlich des realen, idealen und moralischen Seins bezogen denken.

Nun ist durch die Animalität der Mensch ein reales Wesen. Das allein macht aber noch nicht die ganze Menschennatur aus. Was diese auszeichnet, ist vielmehr der Intellekt. Karl Werner meint hierzu, die aristotelische Definition des Menschen als animal rationale mit derjenigen Rosminis vergleichend: "Rosminis Definition unterscheidet sich von jener des Aristoteles dadurch, daß in ihr die reale Subjektivität des Menschen in das Element des objektiven Seins emporgehoben erscheint; es gehört zur Natur des Menschen, die unbestimmte Seinsidee zum Objekte zu haben, und insofern und insoweit er sie anschaut, ist und heißt er ein intellektives Wesen. Indes ist das menschliche Sein auch durch die Intellektion noch nicht vollkommen aktuiert, da es in derselben sich wesentlich passiv verhält; er zeigt sich wahrhaft als Mensch durch seine geistige Tätigkeit; diese gehört aber dem Willen an"¹¹.

Hiermit stoßen wir auf den rosminianischen Begriff von Person oder Persönlichkeit, was für Rosmini dasselbe bedeutet: "Person nennt man ein substantielles, intelligentes Individu-

9) Sistema, n. 150.

10) Psicologia, n. 1122.

11) Werner, S. 252.

um, insofern es ein höchstes und unübertragbares aktives Prinzip enthält¹².

Zur Existenz und Intelligenz muß also demzufolge noch ein aktives Prinzip kommen. Die menschliche Seele weise zwei, ihrem Wesen nach ganz verschiedene Aktivitäten auf, die eine entstehe aus der Sensitivität und sei der Instinkt, die andere komme aus der Intelligenz und heiße Wille¹³. Den Willen betrachtet Rosmini als das edelste und höchste aktive Prinzip im Menschen, er nennt es auch das moralische Prinzip, aus dem die Persönlichkeit bestehe¹⁴.

Im Begriff der menschlichen Natur faßt also Rosmini die animalische Seite, die intellektuellen Kräfte und den Willen zusammen. Erst wenn in einem Individuum zu den körperlichen und geistigen Kräften ein diese beherrschender Wille kommt, kann man nach ihm von menschlicher Person sprechen¹⁵. Verlangt Rosmini eine naturgemäße Erziehung, so hat er zumeist diesen Naturbegriff vor Augen und fordert die Beachtung der biologischen und seelischen Gesetzmäßigkeiten im Menschen. Wo er in der "Logica" von den Gesetzen des menschlichen Geistes handelt, sagt er, daß der Mensch sich vergeblich abmühe, so oft er sich anmaße, der Natur Gesetze vorzuschreiben, anstatt jenen, vom Schöpfer in sie gelegten, zu folgen¹⁶.

Eine Geringschätzung der körperlichen Natur des Menschen, die, auf Plato und Aristoteles fußend, noch im Mittelalter vorherrschte, finden wir bei Rosmini nicht¹⁷. Er meint, Plato irre

12) Antropologia, n. 832.

13) Vgl. Psicologia, n. 1067

14) Vgl. Antropologia soprannaturale, II, capo IV., art. X., nach Antologia, S. 15.

15) Morando zitiert auch einige Aufzeichnungen Rosminis über den Begriff des Charakters: "Der Charakter des Menschen ist, um mich so auszudrücken, das Maß aller seiner Fähigkeiten." ("Ingegno o carattere dell' uomo è la misura, a così esprimermi, di tutte le sue facoltà.") Zitiert nach Morando, S. 384.

16) Vgl. Logica, n. 757.

17) Rosminis Naturbegriff hat sich auf Grund seiner Beschäftigung mit den Werken Lockes, Rousseaus und Pestalozzis, sowie durch seine philosophischen Studien gebildet. Es ist jedoch nicht so, daß wir in seinen Schriften verschiedene Stadien dieser Entwicklung feststellen könnten. Er beschäftigte sich vielmehr vom festen Standpunkt der katholischen Lehre aus mit den verschiedenen Auffassungen über diesen Gegenstand, untersuchte, wie weit der extreme Naturalismus Rousseaus, der Idealnaturalismus Pestalozzis und der kritische Naturalismus seiner Zeit damit übereinstimmten und versuchte, die Irrtümer zu widerlegen. Vor allem im psychologischen Teile dieser Arbeit tritt dies deutlich zu Tage.

Wir können Rosmini zu den Vertretern des psychologisch kritischen Naturalismus rechnen, der "als Anhänger der Natur" (Vgl. Unità, S. 86) die biologischen Grundlagen der Erziehung durchaus erkannte und ihre Rechte vertrat, der im gesetzmäßigen Verlaufe der seelischen Vo -

mit der Auffassung, der Körper stelle für den Flug der Seele ein Hindernis dar. Der Körper "ist im Gegenteil - für sich betrachtet - das Instrument zur Entfaltung und Vervollkommenung derselben"¹⁸, d.h. der Seele. Der Ausspruch Platos sei aber richtig, wenn man ihn anstatt auf die Natur des Körpers auf die Verderbnis anwende, die mit der ersten Schuld in die Animalität eingekehrt sei¹⁹.

Wir sehen schon, wie eng Rosmini Menschennatur und Sündenfall miteinander verknüpft. Wie einst der protestantische Ratke²⁰ seine Hochwertung der Menschennatur mit dem Glauben an Sündenfall und Erbsünde in Einklang zu bringen und seine Folgerungen für die Menschenbildung zu ziehen suchte, so befaßte sich auch Rosmini, zu dessen Zeiten die Tatsache des Sündenfalles und die Folgen der Erbsünde in der Pädagogik gar nicht mehr so allgemein anerkannt wurden, mit der Frage, wie sich der Fall Adams und die durch Christus erfolgte Erlösung auf die Menschennatur auswirkten, und welche Konsequenzen man daraus für die Erziehung abzuleiten habe.

Gerade über den Zustand der gefallenen Menschennatur war um 1840 jener Streit zwischen dem "Eusebio Cristiano" und Rosmini entbrannt. Die Auffassung Rosminis ist folgende: Der Sündenfall brachte der menschlichen Natur mit dem Verluste der übernatürlichen Güter des Anfangsstandes auch noch eine Schädigung der Menschennatur selber, somit auch des menschlichen Willens²¹.

gänge, so in dem Gang der Erkenntnisbildung und in der Beachtung der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur ein sicheres Fundament für die Praxis der Erziehung suchte. So schreibt er: "Den Schritten der Natur folgend, muß man beobachten, welche Fähigkeiten zuerst und welche hernach sich entfalten, und sie ausbilden, so wie sie auftreten und gleichsam ganz natürlich im Menschen erblühen." (Unità, S. 86.) Diese Stelle ist auch ein Beweis dafür, daß Rosmini in der Forderung der Naturgemäßheit hauptsächlich die Beachtung der Gesetze der menschlichen Natur meinte, während noch Ratke die Gesetze des Stoffes in gleichem Maße berücksichtigt sehen wollte. (Vgl. Karl Seiler, Das pädagogische System Wolfgang Ratkes, S.54.) Rosmini steht hierin ganz unter dem Einfluß der nach Rousseau und dann auf Pestalozzi entstandenen Pädagogik "vom Kinde aus."

18) Vgl. Sistema, n. 126.

19) Vgl. ebd.

20) Wenn auch keine direkte Abhängigkeit Rosminis von Ratke nachzuweisen ist, legen doch einige ähnliche Gedankengänge und Forderungen einen Vergleich nahe.

So beabsichtigten beide, eine systematische Enzyklopädie des Wissens ihrer Zeit zu schaffen. (Vgl. S. 17 und Karl Seiler, Das pädagogische System Wolfgang Ratkes, S. 2.) Ihre Forderungen für die Abfassung der im Unterrichte zu benützenden Lehrbücher möchten sogar eine wenigstens indirekte Kenntnis Rosminis von den diesbezüglichen Gedanken Ratkes vermuten lassen. Ferner suchen beide Männer in der christlichen Religion die feste Grundlage für die Lösung der aus der geistigen Situation ihres Jahrhunderts entstandenen pädagogischen Probleme.

21) Vgl. Werner, S. 37.

Seine Anschauung findet er in dem Ausspruch Bedas bestätigt: Tum gratuitis spoliatus, tum vulneratus in naturalibus²². Diese vulneratio sieht Rosmini nicht als eine "Versehrung der Essenz der Menschennatur, sondern als eine accidentelle Schädigung, welche die Essenz als solche nicht berühre"²³, an. Adam verlor zwar die Unversehrtheit der Natur, sein Verstand wurde verdunkelt und der Wille zum Bösen geneigt. Aber es blieben ihm das Wissen von der natürlichen Ordnung - ein in der Lehre Rosminis wichtiger Punkt - und die Kenntnis der den Stammeltern geoffenbarten Wahrheiten. Nun sagt Rosmini, der Mensch habe auch die ganze Natur mit ins Verderben gerissen, so daß "das ganze große System der Dinge, das von Gott in der Natur Adams und in all dem, was für diese Natur geschaffen worden war, weggenommen, zerstört, annulliert wurde"²⁴. Aber die Vollstreckung des Urteils Gottes sei nicht sogleich erfolgt. Diese kurze Verzögerung habe die Möglichkeit einer vollständigen Neuordnung der Dinge gegeben, die zwar das Vernichtungsurteil gegen die ganze ursprüngliche Ordnung bestehen lasse und auch nicht verhindere, daß die Erde wie ein Hirtenzelt hinweggetragen und die Himmel wie ein Kleid gewechselt werden, aber doch erreiche, daß alle Dinge je-

22) Zitiert nach Werner, S. 38.

23) Werner, S. 38. Karl Werner meint, Rosmini habe vom Standpunkt seiner Anthropologie aus vollständig recht. Vgl. Werner, S. 38. Von einem Eingehen auf diese theologische Frage muß hier abgesehen werden. Es sei zum Vergleich nur kurz wiedergegeben, was der "Katholische Katechismus" dazu sagt:

"Die Gaben, mit denen Gott die Stammeltern im irdischen Paradies überhäuft hat, waren folgende: 1. Gott hat die Stammeltern so gebildet, daß sie vollkommen an Leib und Seele waren mit einem ihrem Stand entsprechenden Wissen; 2. zugleich hat er sich gewürdigt, sie zu einem übernatürlichen Ziel zu bestimmen; er hat ihnen deshalb die Gerechtigkeit und Heiligkeit verliehen mit der Gabe der Unversehrtheit der Natur, wodurch die niederen Kräfte der Vernunft vollkommen unterworfen waren, und mit der Gabe der Freiheit vom Tode und von sonstigen Leiden und Mühsalen des Lebens." Frage 68, S. 91.

"Gott hat den Stammeltern die Gerechtigkeit und Heiligkeit und die anderen Gaben in der Absicht verliehen, sie der menschlichen Natur selber zu verleihen als ein von ihm der Natur überhaupt zugedachtes Geschenk, das Adam als Stammvater des Menschengeschlechtes zugleich mit derselben Natur durch Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzen sollte." Frage 69, S. 91/92.

"Die Stammeltern haben das Verbot Gottes nicht gehalten; sie verloren darum wegen einer schweren Sünde des Stolzes und Ungehorsams die Gerechtigkeit und Heiligkeit, wurden aus dem irdischen Paradiese verstoßen und verfielen der Begierlichkeit, dem Tode und sonstigen Leiden und Mühsalen des Lebens." Frage 71, S. 92.

"Adam hat durch seine Übertretung auch seinen Nachkommen geschadet, weil er auf sie nicht nur die Begierlichkeit, den Tod und die anderen Strafen der Sünde, sondern die Sünde selber, d.h. den Verlust der gottgewollten Gerechtigkeit und Heiligkeit verpflanzt hat." Frage 72, S. 92.

24) Vgl. Unità, S. 40.

nes ersten Systems nach ihrer Zerstörung wieder zum Leben erstehen werden, jedoch dann nicht mehr als Hauptteile des neuen, im Vergleich zum ersten größeren Systems, sondern als dessen Zubehör und Diener²⁵. Das will aber nicht heißen, daß dadurch die objektive Ordnung zerstört, die Naturgesetze aufgehoben worden seien.

Durch den Neuen Adam, Christus, erfolgte die Rettung der Menschennatur. Er hatte nicht durch Zeugung die verdorbene Natur des ersten Adam empfangen, sondern seine menschliche Natur war eine Neubildung, ein unmittelbares Werk des göttlichen Geistes. Christus sei nun der neue Stammvater aller jener Menschen, die von ihm fortgepflanzt würden und zwar mittels "einer ganz geistigen Zeugung, einem Werk desselben Geistes, der mit der Bildung des Leibes Christi im Schoße einer Tochter Adams die menschliche Natur wiederhergestellt oder" - wie Rosmini sich noch anders ausdrückt - "sie aus der alten herausgenommen hatte"²⁶.

Durch die Teilnahme an der Erlösung wird dem Menschen die Erbsünde genommen, er wird ein Kind Gottes, der göttlichen Natur teilhaftig. Es bleiben der Menschennatur aber bis nach dem Ende der Zeiten, nach welchem sie erst wieder die in der primitiven, d. h. in der vor dem ersten Sündenfall bestandenen Ordnung verliehenen Gaben erhält, die Begierlichkeit und die Verdunklung des Verstandes bis zu einem gewissen Grade erhalten, obwohl die Gnade Gottes - gemeint ist hier die aktuelle Gnade²⁷ - jedem Menschen Erleuchtung des Verstandes und Anregung des Willens bringt.

Während Ratke, welcher glaubte, die Wirkung der Erlösung für den Einzelnen liege zunächst einmal in der Erleuchtung der menschlichen Vernunft²⁸, das Problem der Erkenntnis der Wahrheit mehr in den Vordergrund stellt, legt Rosmini den Hauptak-

25) Vgl. ebd.

26) Vgl. ebd.

27) Rosmini hält sich ganz an die Gnadenlehre der katholischen Kirche. Vgl. dazu: "Die Gnade ist eine übernatürliche Gabe, die Gott der vernünftigen Kreatur ohne ihr Verdienst zum Zweck der Erlangung des ewigen Heiles verleiht." Kath. Katechismus, Frage 278, S. 154.

"Die Gnade ist zweierlei: die habituelle Gnade, die auch heiligmachende oder rechtfertigende oder auch wohlgefälligmachende (*gratum faciens*) genannt wird, und die aktuelle oder helfende Gnade." Kath. Katechismus, Frage 279, S. 154.

"Die aktuelle Gnade ist eine übernatürliche Hilfe Gottes, durch die Gott unsern Verstand erleuchtet und unsern Willen bewegt, daß wir das Gute tun und das Böse meiden, wie es der Hinordnung auf das ewige Leben entspricht." Kath. Katechismus, Frage 286, S. 156.

28) Vgl. Karl Seiler, Das pädagogische System Wolfgang Ratkes, S. 50.

zent für das Teilhaftigwerden an der Erlösung, soweit dies vom einzelnen Menschen abhängt, auf den Willen ²⁹.

Damit der Mensch dazu komme, immer besser und leichter im Kampf um die praktische Anerkennung der erkannten Wahrheit zu siegen, verlangt Rosmini in erster Linie die Erziehung des Willens, auf den er ja auch sein Erziehungsziel gründet. Die Erkenntnis ist ihm natürlich auch wichtig, aber entscheidend ist der Wille. Hätte der Mensch eine auch noch so klare Erkenntnis der Wahrheit, würde ihr aber nicht praktisch anhängen wollen, so nützte es ihm nichts. Da die böse Begierlichkeit der Menschennatur anhaftet, wäre ein solcher Fall sehr wohl denkbar. Als tragische Folge eines derartigen Aktes ginge dem Betreffenden auch noch die Kindschaft Gottes verloren, insofern er in einem wesentlichen Punkte gegen die von Gott gegebene Ordnung verstoßen würde. Aber auch jetzt, nach der Erlösungstat durch Christus, ist ohne guten Willen des Sünders eine Neuaufnahme in den Gnadenstand nicht möglich. Sollte aber jemand aus unverschuldetem Irrtum ³⁰ praktisch gegen die Anerkennung der objektiven Ordnung verstoßen, so würde das an der Güte seines Willens noch nichts ändern. Das pädagogisch Wichtigere ist deshalb bei Rosmini nicht die Erziehung der Erkenntnis, wiewohl diese auch durchgeführt werden muß, sondern die des Willens.

Nach dieser Klärung der Begriffe und der metaphysischen Auffassung Rosminis von der Menschennatur, ihrer jetzigen Beschaffenheit und den daraus zu ziehenden Folgerungen, können wir uns der vom Roveretaner als Erziehungsziel aufgestellten Vollkommenheit der Person zuwenden.

Die Erziehung erstrebt den für das betreffende Individuum möglichen höchsten Grad der perfezione morale. In der "Antropologia soprannaturale" unterscheidet Rosmini im Begriffe der Vollkommenheit die der Person und die der Natur.

Mit perfezione della persona meint er jene, die im moralischen Prinzip begründet liegt, also die moralische Vollkommenheit ³¹.

29) Rosmini hält die menschliche Erkenntniskraft durch die Erbsünde nicht in dem Maße für geschwächt wie Ratke.

30) Rosmini vertritt die Ansicht, der Irrtum könne seinen Platz nicht in der direkten Erkenntnis, der *cognizione diretta*, haben, denn in diesem Falle müßte man der Natur selbst den Irrtum zuschreiben. Die Natur aber irre sich nicht. Die Möglichkeit zu irren könne nur in den Urteilen, die der Geist nach den Wahrnehmungen der Dinge über die indirekten Erkenntnisse fällt, liegen. (Vgl. *Nuovo Saggio*, n. 155). Irrtum braucht nicht unbedingt Sünde zu sein, wie das Ratke meinte. (Vgl. Karl Seiler, *Das pädagogische System Wolfgang Ratkes*, S. 58). Die persönliche Sünde liegt nach Rosmini darin, daß der Mensch einer erkannten Wahrheit die praktische Anerkennung versagt. Die Anerkennung ist aber Sache des Willens.

31) Vgl. *Antropologia soprannaturale*, libro II, capo IV., art. X., nach *Antologia*, S. 14.

Die perfezione della natura umfaßt die Vollkommenheit der intellektuellen und animalischen Seite im Menschen. Nach der Vollkommenheit der Person strebt man, wenn man den Willen vervollkommenet, denn die Person besteht ja letztlich im Willen³². Nur die Person sei die wahre Ursache der Handlungen³³. Das Prinzip des Willens habe die Aufgabe, der Wahrheit zu folgen; deshalb trage es einen absoluten Wert in sich und habe den Vorrang vor allen übrigen Kräften des Menschen, ja diese letzteren müßten von ihm bewegt und geleitet werden³⁴. Deshalb weist Rosmini die einseitige Vervollkommnung der Natur, also nur der intellektuellen und animalischen Seite, zurück. Die Natur muß der Person dienen. Die Vervollkommnung der körperlichen und intellektuellen Anlagen des Menschen werden aber von ihm nicht beiseite gelassen, verlangt er doch ihre planmäßige Entwicklung und harmonische Ausbildung. Aber erst die Vollkommenheit der Person schließe die ganze menschliche Vollkommenheit in sich³⁵.

Ein solches Prinzip der Erziehung muß natürlich das ganze Leben umspannen, denn der ganze Mensch und seine Beziehungen zu allen Gemeinschaften und Kräften, mit denen er je zu tun hat, sind ihm untergeordnet. Nach Rosminis Theorie greift dieses Prinzip über in die Asketik.

Als Priester stellt uns der Roveretaner das Erziehungsziel der Kirche, das letztlich ja übernatürlicher Art ist, vor Augen. Dies ist, wie ein Vertreter der kirchlichen Lehre, Linus Bopp, sagt, "der wiedergeborene Mensch, der gottbegnadete Mensch, das Kind Gottes"³⁶. Deshalb könnten wir unsere eigentliche Vollkommenheit nur in der neuen Ordnung der Gnade erlangen, nur als Glieder des Corpus Christi mysticum³⁷, und als solche werden wir einst auch der ewigen Glückseligkeit teilhaftig. So kommt Rosmini schließlich dazu, als Endziel jeglicher Erziehung die religiöse, die christliche Moral aufzustellen³⁸. Sie nämlich schließe die wahre, die ganze Vollkommenheit in sich. Von ihr würden alle Gesetze gegeben und sanktioniert. Sie forme deshalb auch den sozialen Menschen, den Bürger, den Untertan, den Familienvater, den Obern, in einem Wort: den Wohltäter seiner Mitmenschen³⁹.

32) Vgl. Sistema, n. 206.

33) Vgl. ebd.

34) Vgl. Antropologia soprannaturale, libro II, capo IV., art. X., nach Antologia, S. 16.

35) Vgl. Sistema, n. 212.

36) Linus Bopp, Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche, S. 106.

37) Vgl. Unità, S. 44.

38) Vgl. Scritti vari, pagg. 495-498, nach Antologia, S. 6.

39) Vgl. ebd.

Strebt nun der Mensch mit Unterstützung der Gnade, durch seine Selbsterziehung und mit Hilfe der Mitmenschen, sowie der sonstigen Umwelt seiner moralischen Vollkommenheit zu, so gelangt er auch an das Endziel aller menschlichen Erziehung, als das in der Auffassung der Kirche von je "die Verherrlichung Gottes, d.i. die huldigende Bejahung des Inbegriffs aller Wahrheit..."⁴⁰ gilt. Nach Rosmini erkennt der Mensch spekulativ alles Sein in seiner Ordnung und als das höchste und absolute Sein: Gott. Die praktische Anerkennung dieses höchsten Seins ist schließlich nichts anderes als die oben bezeichnete huldigende Bejahung des Urgrunds aller Werte und aller übrigen Wesen in der Würde und Ordnung, die ihnen Gott zugeteilt. So ist das zentrale Gesetz der Ethik Rosminis, die praktische Anerkennung des Seins in seiner Ordnung, auch verbunden mit dem Endziel seiner Pädagogik.

Die Einheit in der Erziehung

Nach dem Blutbade der französischen Revolution und dem Sturz der napoleonischen Herrschaft erwartete man eine durchgreifende bessere Ordnung auf allen Gebieten. Wenn nicht neue blutige Auseinandersetzungen eine gesunde Entwicklung gefährden sollten, mußten die kommenden Generationen entsprechend beeinflußt werden. Deshalb wäre, so sagte man, zunächst eine gründliche Reform der gesamten Erziehung vonnöten. Alle waren der Überzeugung, daß dabei der Religion eine wichtige Rolle zukomme. Auch Rosmini teilte diesen Glauben, wenn auch in anderem Sinne als die Männer der politischen Restauration. Er vertrat die Ansicht, die Erziehung müsse man religiös, ja einzig religiös gestalten⁴¹, indem von der Religion Lebensziel, Lebensführung und innere Gestalt des Menschen geprägt sein müßten. Die Erweckung zum religiösen und christlichen Geiste wird so bei ihm zu einem Hauptziel der Erziehung.

Das Licht der Vernunft als moralisches Prinzip sage dem Menschen, was er zu tun, zeige ihm, wohin er zu gehen habe, aber könne ihn nicht zum vorgeschriebenen Ziele bringen. Das Erreichen dieses Zieles sei eine reale Handlung, gleichwie auch das Ziel und der Mensch, der dahin gelangen soll, Realitäten darstellten. Die Vernunft aber könne dem Menschen nur Ideen ver-

40) Joseph Göttler, System der Pädagogik, S.40.

41) Vgl. Unità, S.22.

mitteln, sie sei - wie er in einem Vergleiche darlegt - nur die Landkarte, die den Reiseweg angibt, nicht aber Beförderungsmittel, welche die Reise tatsächlich ermöglichen⁴². Als reales Wesen hat aber der Mensch reale Kräfte in sich, mit denen er den Mitmenschen und der Umwelt gegenüber moralisch zu handeln vermag. Es gibt also für ihn eine natürliche Moral, die aber unvollkommen ist, die sich nur auf einen kleinen Teil des Seins bezieht⁴³. Das moralische Prinzip - im Sinne Rosminis - aber weist den Menschen über das Endliche hinaus auf das vollkommenste Sein, auf Gott. Damit die Moral vollkommen werde, muß dieses höchste Sein sich uns mitteilen und uns die Kraft, die Gnade geben, ihm anhangen zu können. So ist Rosminis Erziehungsziel nicht nur die natürliche, sondern die übernatürliche Vollkommenheit⁴⁴.

Hiermit stoßen wir aber auf die christliche Religion. Deshalb nennt sie Rosmini die Vervollkommnerin des moralischen Gesetzes und die Macht, welche sich Geist und Herz des Menschen, in einem Worte, den ganzen Menschen, in Gehorsam zu unterwerfen vermöge⁴⁵.

So ist in der Lehre Rosminis die Religion, und zwar die christliche, zur wahren Vollkommenheit nötig. Deshalb muß die Erziehung religiös, ja einzig religiös - und zwar im christlichen Sinne - aufgebaut werden.

Aber das sagt nicht alles. Rosmini verlangt außerdem die Einheit dieser Erziehung⁴⁶, die nur erreicht wird, wenn jedes erzieherische Bemühen auf die wahre Vollkommenheit hinzielt. Auch wo er die verschiedenen Unterteilungen der Pädagogik anführt und von physischer, intellektueller und moralischer Erziehung spricht⁴⁷, oder die individuelle, häusliche, schulische, öffentliche, kirchliche und providentielle Erziehung aufzählt⁴⁸, steht ihm immer als Hauptanliegen das Problem der Einheit vor Augen. Als großen Irrtum bezeichnet er es, zu glauben, die physische, intel-

42) Vgl. *Storia comparativa e critica dei sistemi morali*, c. VI., nach *Antologia*, S. 20.

43) Vgl. ebd.

44) Die hier erwähnte natürliche Vollkommenheit ist diejenige, welche der Mensch aus eigenen Kräften zu erreichen vermag. Sie ist nicht zu verwechseln mit der *perfezione della natura*, die der *perfezione della persona* gegenübergestellt wurde. Die übernatürliche Vollkommenheit ist nach Rosmini jene der neuen Ordnung der Gnade, Jesus Christus einverleibt, welche in die selige Anschauung Gottes und in die ewige Glückseligkeit mündet.

45) Vgl. *Scritti vari*, pagg. 495-498, nach *Antologia*, S. 8.

46) Vgl. *Unità*, S. 23.

47) Vgl. *Sistema*, n. 245.

48) Vgl. ebd., n. 244.

lektuelle und moralische Erziehung könnten getrennt und unabhängig voneinander durchgeführt werden ⁴⁹. Also sei die erste Regel der pädagogischen Kunst die Einheit ⁵⁰

1. im Zweck und Ziel der Erziehung, in dem das Prinzip der Einheit überhaupt liege und das den wesentlichen Charakter der christlichen Erziehung darstelle;

2. in den Lehren, welche die Jugend sich aneignen solle, d.h. in dem System der Unterrichtsgegenstände;

3. in den Vermögen (potenze), die alle von den erworbenen Lehren sozusagen durchdrungen und in Tätigkeit gesetzt werden müßten ⁵¹.

Die Einheit des Zieles

Betrachten wir zunächst die Einheit in der Erziehung, welche sich auf die religiöse Zielsetzung gründet.

Die Religion verlange eine vollständige Erziehung ⁵². Intellektuelle oder physische müsse man als Mittel zur moralischen anwenden, so daß im Zögling keine intellektuelle Anlage und keine körperliche Fähigkeit gefördert werde ohne gleichzeitige Unterordnung unter die moralische Vervollkommenung ⁵³.

Alle Anlagen des Menschen können entwickelt und vervollkommen werden. Aber die Erziehung wird nur Bruchstück, wird unvollkommen sein, wenn man bloß einen Teil zum Schaden der übrigen fördert. Es entstehen dann Störungen im inneren Gleichgewicht des Menschen. Freilich kann man auch nur bestimmte Fähigkeiten ausbilden, aber fehlt die Koordinierung aufs Ganze, so verlieren sich die Vorteile einer solchen Erziehung. Sie ist falsch und ungeordnet.

Der Pädagoge, welcher vom christlichen Erziehungsziel aus urteilt, freut sich nicht schon, wenn er im Zögling besondere körperliche Fähigkeiten oder Geistesgaben entdeckt. Ihm kommt es in erster Linie darauf an, daß diese Qualitäten ihre richtige Ordnung im Zögling erhalten und als Mittel auf das eigentliche Ziel hin koordiniert werden. Alle Erzieher, die nicht darauf hinwirken, daß ihre Zöglinge sämtliche Anlagen letztlich unter dem

49) Vgl. ebd., n. 246.

50) Vgl. ebd.

51) Vgl. Unità, S. 27.

52) Vgl. ebd. S. 29.

53) Vgl. Sistema, n. 246.

Gesichtspunkte ihres höheren Zieles vervollkommen, handeln, meint Rosmini, wie Techniker, die nur darauf bedacht wären, die einzelnen Räder, Federn und Ringe einer Maschine möglichst vollkommen zu fertigen, sich aber nicht darum kümmern, ob diese Teile zusammenpassen und die ganze Maschine dann auch funktioniert⁵⁴.

Nun wird aber der Mensch in seiner gefallenen Natur oft von der Betrachtung der Welt unter dem Gesichtspunkt des Zieles abgehalten und verliert sich im Einzelnen. Seine Affekte sind nicht selten ohne Kontrolle des Willens, erliegen Verlockungen, werden von ungeordneten Leidenschaften erfaßt und durch die Schicksalsschläge des Lebens hin- und hergezerrt. Sein Geist nimmt nur die Erkenntnisse an, die seinen Neigungen zusagen und verwirft die übrigen. Nach Laune verdreht er in seiner eitlen Einbildung die unveränderliche Wahrheit. So handelt häufig der Weise "dieser Welt". Soll der Mensch aber im Sinne der christlichen Religion erzogen werden, so haben wir ihm wenige Grundforderungen vor Augen zu stellen, durch deren Beachtung er die klare Sicht auf das Ziel erlangt und behält.

Rosmini glaubt, dies mit folgenden erreichen zu können:

Ein erstes Prinzip fordert, man solle den Zögling zur freiwilligen Anpassung an die Ordnung, die außerhalb seiner Person liegt, erziehen.

Ein zweites Prinzip, eine Anwendung des ersten, verlangt, die Kenntnis von Gott, dem höchsten Ordnungsprinzip, zu vermitteln und dem Kinde die Liebe zu ihm als wesentlich und notwendig vorzustellen.

Ein drittes Prinzip will - indem es die Folgen des Sündenfalles, die Erlösung und die Errichtung der Ordnung der Gnade durch Christus als für die Erziehung nicht zu vernachlässigende Tatsachen betrachtet - dem kindlichen Geiste die Wahrheit vorgestellt wissen, daß nunmehr die Vollkommenheit, also das Erziehungsziel, nur in der neuen Ordnung, Jesus Christus einverleibt, erreicht werde.

Einem vierten Prinzip zufolge soll die Kenntnis aller Dinge vermittelt werden, damit der Zögling sie soweit anwende, als er sie für sein religiöses Leben braucht, und soweit sie zur Ausübung der Nächstenliebe förderlich ist.

Als erstes Prinzip der menschlichen Erziehung stellt Rosmini auf: "Man erziehe den Menschen dazu, daß sein Geist sich der Ordnung alles dessen, was außerhalb seiner Person liegt, anpasse"⁵⁵. Als Rosmini diese Forderung niederschrieb, hatte er sein oberstes Prinzip der Moral und der Gerechtigkeit noch nicht in dem späteren Satze formuliert: Anerkenne das Sein in seiner Ordnung! Mit seinen obigen Worten meint er dasselbe, denn er stellt offenbar die Forderung, man solle den Zögling zur Anerkennung einer realen Welt, die außer ihm liegt, und ihrer Ordnung erziehen. Jede Erziehung und jeglicher Unterricht stehen und fallen mit der Anerkennung der vom Subjekt unabhängigen Wahrheit und der objektiven Wirklichkeit.

54) Vgl. Unità, S. 36.

55) Unità, S. 35.

Nach der Auffassung Rosminis ist der durch den christlichen Glauben Belehrte überzeugt, daß alles Sein eine letztlich von der Erstursache, nicht von der menschlichen Willkür festgesetzte Ordnung besitzt. Dieser objektiven Ordnung muß er sich fügen, wenn sein Geist der Wahrheit und sein Herz des Friedens teilhaftig werden wollen.

Dieses erste Prinzip der Erziehung hat aber noch einen Nachsatz, der vor dem Stolz des Subjektivismus warnt, welcher den Menschen vergöttlichen und zum eigenen Gesetzgeber machen möchte: "Der Mensch suche nicht, die Dinge außerhalb seiner den zufälligen Neigungen seines Geistes anpassen zu wollen"⁵⁶. In seinem ganzen Schaffen muß er sich den gegebenen, von ihm unabhängigen Bedingungen unterordnen. Die Dinge außerhalb des Menschen, als Ganzes genommen, sind mächtiger als er selbst. Würde der verlangen, sie sollten sich nach ihm richten, so wäre das ein erfolgloses Begehren und würde ihm nur Unfrieden und Leid bringen⁵⁷.

In einem zweiten Prinzip ist die Ordnung der Dinge in ihren Grundzügen angegeben: "In den Menscheng Geist sind die Kenntnis von Gott und die Liebe zu ihm als wesentlich und notwendig einzuführen, Kenntnis und Liebe der anderen Dinge als sekundär: Gott als Ordnungsprinzip aller anderen Dinge und diese nur als solche, die von ihm die Ordnung empfangen"⁵⁸. Die Anerkennung Gottes als des Absoluten führt zur Anerkennung der Relativität alles Übrigen. Von Gott hängen alle *esseri* ab. Er erschafft und erhält sie und reiht sie nach seinem Ermessen in die Seinsordnung ein. Durch dieses Prinzip wird also die große Ordnung klar: Gott als der Absolute, das Geschaffene als das Relative; Gott als der Ordner, die Geschöpfe als die, welche von ihm Sein und Ordnung erhalten; Gott als das Ziel, die Geschöpfe als Mittel zu dessen Erreichung.

Zur Zeit der Aufklärung, deren verheerende Folgen Rosmini noch unmittelbar vor Augen hatte, waren allgemein der äußere Fortschritt und in der Erziehung das Streben des Menschen nach etwas nicht genau Definiertem, zu dem man aber jedenfalls nur durch den Erwerb von möglichst viel Wissen gelangen konnte, zum Ziele geworden. Das hatte zum Fragmentarismus auf dem Gebiete der Wissenschaft und zu einem Durcheinander in der Erziehung geführt. Den Errungenschaften des Menscheng Geistes fehlte vielfach das einheitliche, verbindende Prinzip, fehlte das Wissen um ein höheres Ziel. Das Aufgehen in den Dingen hatte das Unglück gebracht; denn sie sind ihrer Natur nach endlich. Der Menscheng Geist aber strebt höher. Diese Sehnsucht können die Dinge nicht erfüllen; denn man kann in ihnen nicht finden, was

56) Ebd.

57) Vgl. ebd., S. 36.

58) Ebd., S. 37.

nicht in ihrer Natur liegt. Ein unstetes Suchen, ein inneres Unbefriedigtsein ist die Folge.

Im Forschen nach den Geheimnissen der Natur waren so die Menschen unterwegs steckengeblieben, ohne bis zum Schöpfer und Ordner der Welt vorzudringen. Nach der Feststellung Rosminis hatten sie Gott, das Ziel, und die Welt voneinander getrennt und konnten deshalb auch nicht mehr "die große Einheit und Einfachheit der Ordnung, die in allen Dingen ruht" ⁵⁹, erkennen. Führt man aber Gott als letztes Ziel für das Forschen des Menschengeistes und für das Glücksstreben des menschlichen Herzens ein, dann erhalten Welt und Leben Ordnung, Einheit und Ziel. Dann wird der Mensch immer durchdringen bis zur letzten Ursache, Gott, den er als Schöpfer, Erhalter und Ordner aller Dinge vor Augen hat. Dessen praktische Anerkennung, dessen Liebe bringen ihm innere Klarheit und inneres Glück. Die Relativität der Dinge wird ihm wieder bewußt. Deshalb werden ihm ihre Kenntnis und die Liebe zu ihnen bloß von sekundärer Bedeutung. Sie haben nur soviel Wert, als ihnen in der objektiven Ordnung alles Seins zukommt.

Neben dieses Prinzip stellt Rosmini ein weiteres: "Man vermittele die Kenntnis aller Dinge, damit sie soweit verwendet werde, als es die eigene Schwäche und Unvollkommenheit braucht, um zu Gott zu gelangen, und soweit, als sie der Bedürftigkeit der anderen, denen man um der Liebe willen helfen soll, nützen kann" ⁶⁰.

Dieses Prinzip gibt uns ein Kriterium, das vor dem Aufgehen in der äußeren Welt schützt. Schon im Paradies gebot Gott den Menschen, sich die Erde untertan zu machen. Die Voraussetzung dafür ist aber deren Kenntnis. Soweit also der Mensch imstande ist, sich die Kenntnis der Dinge zu erwerben, muß er es tun. Sie soll ihm dazu dienen, durch die Erkenntnis der Ordnung, Güte und Schönheit der Schöpfung zu ihrem Urheber, Ordner und Erhalter vorzudringen. Doch soll er die äußeren Dinge nur soweit benutzen, als er sie zu diesem Zwecke benötigt. Je mehr sich aber der Mensch vervollkomme, desto weniger brauche er sie zur Unterstützung seiner Schwäche ⁶¹. Rosmini denkt wohl an die großen Weisen und an viele Heilige des Christentums, wenn er davon spricht, daß sich die vollkommensten Menschen immer mehr von allem Materiellen zu lösen bemühten ⁶².

Während dieses Prinzip für uns einerseits den Gebrauch und das Studium der Geschöpfe beschränke, meint er, wecke es andererseits in uns unendlichen Eifer und Aktivität, sowie unermüdlige Energie, mit dem Studium und der Verwirklichung seiner Er-

59) Vgl. ebd. S. 36.

61) Vgl. ebd.

60) Ebd. S. 47.

62) Vgl. ebd.

gebnisse der Hilfsbedürftigkeit des Mitmenschen zu dienen⁶³. So soll die Nächstenliebe einer der stärksten Beweggründe sein, sich die Kenntnisse der materiellen Welt zu erwerben. Die Liebe zum Mitmenschen ist ja eines der Hauptgebote der christlichen Religion. "Du sollst den Herrn deinen Gott lieben, aus deinem ganzen Herzen, aus deiner ganzen Seele, aus deinem ganzen Gemüte! Dies ist das größte und erste Gebot. Ein anderes ist aber diesem gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst!"⁶⁴ Das erste dieser beiden Gebote bezeichne die Ordnung, die der Mensch dem Schöpfer gegenüber beachten müsse, das zweite die gegenüber den Geschöpfen. Damit sei eine Ordnung für alle Kenntnisse und für den Gebrauch sämtlicher Dinge gegeben⁶⁵.

Aber die uns durch Christus vorgestellte allgemeine Ordnung des Seins geht über die ursprüngliche hinaus. Rosmini führt das aus und bringt im Anschluß daran sein weiteres Prinzip. Durch unseren schon von dem Lichte der christlichen Religion geweckten und getriebenen, natürlichen Vernunftschluß - Rosmini gebraucht den Ausdruck "ragionamento"⁶⁶ - könnten wir zwar Gott als das höchste Ordnungsprinzip aller Dinge und ihre Abhängigkeit von ihm erkennen, vermöchten auch einzusehen, wie Er notwendig sei, alles Übrige aber nur Sein willkürliches und zufälliges Werk, wie jedoch alles auf Ihn gerichtet sein wolle und in Verbindung mit Ihm zur Vollkommenheit und Ordnung gelange. Wozu aber die natürliche Kraft unseres Geistes nicht ausreiche, sei die Einsicht in die überaus geheimnisvolle Art, wie der Mensch zu der beschriebenen Vollkommenheit komme, bei der in seinem Geiste und in seiner Liebe Gott mit der gleichen Absolutheit und derselben vollständigen Herrschaft regiere, wie in der

63) Vgl. ebd. S. 48.

64) Matth. 22, 37-39.

65) Vgl. Unità, S. 50.

66) Hier wird der rosminianische Ausdruck absichtlich wiedergegeben und etwas eingehender besprochen, weil wir bei dieser Behauptung des Roveretaners auf ein katholisches Dogma stoßen, das erst nach seiner Zeit, nämlich auf dem Vatikanischen Konzil (1869/70), mit den Worten verkündet wurde: "Dieselbe heilige Mutter, die Kirche, hält fest an der Lehre, daß Gott, Ursprung und Endziel aller Dinge, durch das natürliche Licht der menschlichen Vernunft aus den erschaffenen Dingen mit Gewißheit erkannt werden kann; ..." Katholischer Katechismus, S. 264.

Schon Irenäus (115-202) hatte geschrieben: "Denn die Schöpfung weist hin auf den Schöpfer und das Werk verlangt einen Meister und die Weltordnung offenbart den Ordner. Diese Überlieferung empfangt die gesamte Kirche auf dem ganzen Erdkreise von den Aposteln." (Patrologia Graeca 7, 734) Zitiert nach "Katholischer Katechismus", S. 265.

Der Ausdruck im Konzilsdekret "das natürliche Licht der menschlichen Vernunft" erfordert die Klarstellung, daß es sich hier im Vergleich zu Rosmini lediglich um eine unterschiedliche Terminologie handelt.

Natur⁶⁷. Hier muß nun die positive Offenbarung Gottes eingreifen. Sie berichtet uns vom Falle des Stammvaters Adam und gibt uns Kunde von der Wiederherstellung der neuen Ordnung der Gnade durch Christus⁶⁸. Rosmini folgert: "Wie wir in der vor dem Sündenfall bestandenen Ordnung zur Vollkommenheit unserer Natur nur auf dem Wege der natürlichen Zeugung durch Adam gelangt wären, so können wir in der durch Christus errichteten Ordnung die Vollkommenheit unserer neuen Natur... nur kraft der übernatürlichen Zeugung durch Christus erreichen"⁶⁹.

Rosmini formuliert deshalb dieses letzte Prinzip folgendermaßen: "Unsere Vollkommenheit kann nur in der neuen Ordnung der Gnade, d.h. Jesus Christus einverleibt, erlangt werden"⁷⁰.

Die Einheit in den Lehren

Auch für das, was man der Jugend als Mittel zur Erreichung des Zieles bietet, gilt nach Rosmini als oberstes Prinzip jenes der Einheit. Deshalb ist die Auswahl unter dem Gesichtspunkt des Zieles zu treffen. Einheit soll aber auch insofern angestrebt werden, als bei aller Mannigfaltigkeit der Mittel ihre Zusammengehörigkeit herausgestellt, jedes Urteil in seinem Zusammenhang mit anderen betrachtet und, wenn alle Lehren so untereinander in Verbindung gebracht sind, sie dann noch aufs Ziel hingeeordnet werden. Dieser Gedanke der pädagogischen Konzentration berücksichtigt, daß es im menschlichen Geiste kein bloßes Nebeneinander einzelnen Wissens gibt, sondern zahlreiche Gesichts-

67) Vgl. Unità, S. 39.

68) Vgl. S. 63 ff.

69) Unità, S. 43.

70) Ebd. S. 44.

Die pädagogische Notsituation seiner Zeit hatte Rosmini gedrängt, nach sicheren Normen für den erzieherischen Vorgang zu forschen. Er entnahm sie seinen ethischen und christlichen Anschauungen, also der Philosophie und Religion, den beiden Grundlagen, welche die pädagogische Wissenschaft nach Rosmini über ein halbes Jahrhundert lang mehr oder weniger ignorierte und erst heute wieder als brauchbare, ja notwendige Basis für die Erziehung anerkennt. Diese Prinzipien durfte man aber weder zu allgemein und unbestimmt fassen, denn sonst wären sie für die pädagogische Praxis bedeutungslos gewesen, noch sie methodenhaft breit und auf bestimmte Erziehungsbezüge zugeschnitten darstellen; in diesem Falle wäre ihre Verwendbarkeit wegen der Länge und wegen zu großer Zeit- und Situationsgebundenheit beeinträchtigt gewesen. Das erklärt die obige Fassung der vier Prinzipien, welche bei konsequenter Beachtung den Erzieher und den Zögling in ihrem Streben nach dem einen Ziel das Wesentliche nicht aus dem Auge verlieren lassen.

punkte ineinandergreifen. In diese Mannigfaltigkeit soll eine Ordnung so eingeführt werden, daß auch eine noch so einfache Bildung etwas Ganzes und Einheitliches darstellt.

Was man der Jugend an Bildungsgütern vorzustellen habe, wurde von Rosmini in einer gründlichen Untersuchung herausgearbeitet. Die Auswahl hängt wesentlich davon ab, wozu man den Menschen erziehen will, also neben seinem eigentlichen höchsten Ziele von allen sekundären des irdischen Lebens.

Rosmini, der die Religion als Leitstern bei allen erziehlichen Akten sehen will, urteilt aus christlicher Sicht. Diese führt ihn dazu, alle Studien des Menschen, in der Kindheit beginnend, bis zum Abschluß seiner Schulzeit als Ringe in ein und derselben Kette und als proportionierte Teile eines Ganzen, nämlich der menschlichen Vollkommenheit⁷¹, die er nur in der christlichen Religion gesichert weiß, zu betrachten. Der Mensch, für die Gesellschaft geboren und von der Wiege an mit seinesgleichen lebend, sei von der Natur zu zwei Tätigkeiten berufen. Zunächst müsse er seine Natur vervollkommen, an Körper und Geist wachsen, sich um die harmonische Entwicklung dieser beiden Teile mühen, bis sie zu ihrer natürlichen Vollendung gelangt sei. Einmal entwickelt und ausgewachsen, müsse der Mensch darauf bedacht sein zu lernen, wie er sich zum Wohle der Gemeinschaft betätigen könne⁷². Also seien die beiden Akte und Absichten der Erziehung: den Menschen zu bilden und ihn dann auf das Wohl der Gesellschaft zu richten⁷³. Der erste Teil dieser Aufgabe geschehe in jenem Abschnitt der Erziehung, der von den ersten Studien bis zum Abitur reicht; der zweite in den Studien an der Universität⁷⁴. Rosminis Ausführungen in der "Unità dell'educazione" beziehen sich in erster Linie auf die Jugendlichen, die für das Studium und eine höhere gesellschaftliche Stellung in Frage kommen.

Das Studium an der Universität soll demnach einer Ausbildung für einen speziellen Beruf in der Gesellschaft dienen. Zuvor aber müsse der Mensch für sich selbst gebildet sein. Es dürfe die Berufsausbildung nicht zu früh angesetzt werden; das erste Fundament der Erziehung, deren natürliches Gesetz in folgenden Worten ausgedrückt sei: "Der Mensch bilde zunächst sich selbst, und dann erst betätige er sich zum Wohle der anderen"⁷⁵, würde dadurch untergraben.

Diese Gedanken sind aber nicht so zu verstehen, als ob Rosmini von der Notwendigkeit, das Kind von den ersten Lebenstagen an in die verschiedenen Sozialbezüge einzuführen, nicht überzeugt gewesen wäre, also eine individuelle ohne gleichzeitige soziale

71) Vgl. Unità, S. 83.

72) Vgl. ebd.

73) Vgl. ebd., S. 84.

74) Vgl. ebd.

75) Unità, S. 85.

Erziehung für möglich gehalten hätte. Er will vielmehr nur eine ungestörte körperliche, geistige, sittliche und religiöse Erziehung, eine gute Allgemeinbildung - dies auch für die sogenannten niederen Volksschichten⁷⁶ - und eine gründliche Berufsausbildung gesichert wissen, die nicht durch zu frühzeitige, weder vor der Gesellschaft noch vor Gott zu verantwortende Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in den Wirtschaftsprozess gestört wird. Aus den Äußerungen Rosminis über die Aufgaben der Universitäten dürfen wir aber auch nicht entnehmen wollen, er sei der Ansicht, diese stellten in erster Linie Ausbildungsstätten guter Spezialisten dar. Dies wird schon durch seine Berichte über die eigenen Studien zu Padua widerlegt. Schon damals wollten die Universitäten Stätten nicht nur der wissenschaftlichen Forschung, sondern auch echter innerer Menschenbildung sein.

Um dem Menschen eine möglichst vollständige Bildung⁷⁷ zu vermitteln, dürfe man keines von den Objekten vernachlässigen, mit denen er im Zusammenhang stehe. Diese seien vor allem Gott, er selbst und teilweise auch die Natur. Alles, was über Gott, über den Menschen und über die Natur zu wissen nützlich sei, werde ihm geboten⁷⁸, und zwar so, wie es das Prinzip der Einheit fordert.

Wer vermag aber einer solchen Aufgabe gerecht zu werden?

Die Eltern sind dazu meist nicht imstande. Hier muß die öffentliche Erziehung eingreifen. Während schon von Aristoteles an die Schriftsteller, welche das Thema der öffentlichen und privaten Erziehung behandelten - auf welche beiden Arten sich nach Rosmini die vier an früherer Stelle⁷⁹ erwähnten reduzieren lassen⁸⁰ -, sich fast ausschließlich darauf beschränkten, die Vorteile der einen oder anderen hervorzuheben und damit ihre Bevorzugung rechtfertigen wollten, möchte Rosmini sie in der Weise in Einklang gebracht wissen, daß sie einander gegenseitig unterstützen,

76) Auf Grund religiöser Erwägungen, gesellschaftswissenschaftlicher und politischer Studien (Das Werk von Auguste Comte: "Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société" war 1822, also wenige Jahre vor der ersten Herausgabe der "Unità dell'educazione" veröffentlicht worden.) setzte sich Rosmini für eine gründliche Volksbildung ein. Ja, seine beiden Kongregationen unterhielten zum großen Teil Asyle und Schulen für die Kinder des Volkes, also nicht für die reichen und aristokratischen Kreise.

77) Aus einer größeren Anzahl von Stellen in der "Unità dell'educazione" geht deutlich hervor, daß Rosmini die beiden Begriffe Erziehung (educazione) und Bildung (formazione) in wechselndem Sinne gebraucht.

78) Vgl. Unità, S. 84.

79) Vgl. S. 58.

80) Vgl. Unità, S. 64.

da keine für sich allein genügt. Die private Erziehung soll sich nach der öffentlichen richten, diese auf jene Rücksicht nehmen.

Den drei Themenkreisen Gott, Mensch und Natur entsprechen drei Gruppen von Unterrichtsfächern. Die ersten sind die, in welchen die religiöse Unterweisung erteilt wird. Mit dem Studium des Menschen befassen wir uns in Geschichte, Philosophie, Literatur und ihren verschiedenen Zweigen. Die Natur weise nicht nur physikalische, sondern auch metaphysische Eigenschaften auf. Die letzteren fielen noch in das Gebiet der Philosophie. Es seien die Doktrinen über den Geist, und zwar sowohl über den höchsten, den Urheber der Natur, als auch über jeden anderen, die Natur erkennenden⁸¹. Die Natur in ihren physikalischen Erscheinungen studieren wir unter ihrem qualitativen Aspekt in Naturgeschichte, Physik und den damit zusammenhängenden Fächern, unter ihrem quantitativen in den mathematischen Wissenschaften. Die Sprache reiht Rosmini bei den Mitteln zum Erwerb der Kenntnisse ein⁸². Italienisch, also die Muttersprache, sodann lateinisch und griechisch hebt er als besonders bildungsfördernd hervor.

Das Studium der Religion gilt für Rosmini in jeder Schulgattung und in allen Klassen als Hauptfach, also als eigentliche Unterrichtsdisziplin. Religiöse Gedanken als Blick auf die Erstsache und als verbindende Elemente durchziehen freilich den ganzen Unterricht, schließen keine Zeit und kein Fach aus, ohne jedoch die den einzelnen zukommende Autonomie zu gefährden.

Das Studium des Menschen wird besonders im Geschichtsunterricht betrieben. Der Plan, den Rosmini dafür aufstellt, folgt im methodischen Teile dieser Untersuchung⁸³. Hier soll nur der Gesichtspunkt der Einheit herausgestellt werden: Dieser Unterricht dürfe nicht einer eitlen Wißbegier dienen, sondern müsse auf das Ziel der Erziehung, die Bildung des Menschenherzens, gerichtet sein⁸⁴. Deshalb sollen die Bücher für dieses Fach methodisch richtig aufgebaut, nach Inhalt, Ausführlichkeit und sprachlicher Fassung dem jeweiligen Alter angepaßt, untereinander und mit den anderen Fächern durch Herausstellung aller Querverbindungen⁸⁵ verknüpft sein. Stilistisch vorbildlich gestaltet, sollen sie als Muster der Muttersprache und "als Quelle für Dinge und Wörter"⁸⁶ gebraucht werden können.

81) Vgl. ebd. S. 97.

82) Vgl. ebd. S. 87.

83) Vgl. S. 131.

84) Vgl. Unità, S. 91.

85) Vgl.: "... i Testi di storia, che vorranno nello stesso tempo concatenarsi con gli altri oggetti." Unità, S. 91.

86) Vgl. ebd. S. 93.

Die Vermittlung eines lückenlosen, die ganze Menschheitsentwicklung umfassenden Geschichtsbildes ist in der Schule nicht möglich. Der Unterricht darf aber nicht eine willkürliche, wenn auch interessante Folge von Einzeldarstellungen geschichtlicher Persönlichkeiten und Ereignisse bleiben, sondern muß eine wohl-durchdachte Auswahl darstellen, die eine Gesamtschau wenigstens in großen Zügen zu vermitteln vermag. Das ist Rosminis Hauptanliegen schon für die Volksschulen. Die Schüler sollen sodann in der Geschichte das Gesetz der göttlichen Vorsehung erkennen⁸⁷, die zwar dem Einzelnen in den besonderen Umständen des Lebens die freie Entscheidung läßt, aber, aufs Ganze gesehen, doch noch den Lauf der Geschehnisse lenkt und die Menschheit schließlich ihrer höheren Bestimmung zuführt. Die Menschheitsgeschichte ist nach Rosmini letztlich also Heilsgeschichte⁸⁸. Hier liegen die engen Beziehungen zwischen Religion und Geschichte.

Rosminis weitere Absicht, daß im Geschichtsunterrichte die innere Größe historischer Persönlichkeiten aufgezeigt, die Guten gepriesen, die Bösen verurteilt, zur Nachahmung der Tugend und zur Ablehnung des Lasters erzogen werde⁸⁹, kann auch schon in der Darbietung von Schicksalen einzelner Menschen und Völker erreicht werden. Eine bloße chronologische Aufzählung von Kriegen, Eroberungen, Reichen und Dynastien aber wird ohne Herausschälung der persönlichkeitsbildenden Werte und allgemeiner geschichtlicher Gesetze sinnlos.

Die Kenntnis der Geschichte der engeren Heimat und des eigenen Volkes ist für Rosmini eine Selbstverständlichkeit⁹⁰. Sie soll zu Heimatverbundenheit und opferbereiter Vaterlandsliebe führen. Ihre großen Gestalten können, eben weil sie, aus der vertrauten heimatlichen Umgebung stammend, der Welt des Schülers näher stehen, zur Nachahmung um so eher aneifern. Rosmini verlangt den Geschichtsunterricht im Gegensatz zu gewissen Strömungen seiner Zeit als Hauptfach. Er weiß eben um seinen überragenden Wert für das Studium und die Bildung des Menschen.

In der Philosophie, die in den oberen Klassen der höheren Schulen Italiens auch heute noch als ordentliches Unterrichtsfach eingeführt ist, soll die Geschichte des Fortschritts des menschl-

87) Vgl. ebd. S. 92 (1).

88) Diese Auffassung Rosminis geht wohl auf Augustinus zurück, erfährt aber in einer der Forderungen für den Geschichtsunterricht folgende Auslegung, die nach Angabe Rosminis selbst auf dem Studium der Predigten Bossuets fußt: "Ich möchte... die von Gott festgesetzte Ordnung aufgezeigt sehen, nämlich die, daß alle Ereignisse zum Ruhme seiner Kirche und zum Wohle seiner Auserwählten dienen müssen." *Unità*, S. 92.

89) Vgl. ebd. S. 92.

90) Vgl. ebd. S. 93.

chen Geistes behandelt werden. Es wäre pädagogisch falsch, wollte man die Unterweisung in Philosophie nur als trockene Darbietung von Lehren durchführen. Dieses Verfahren würde Diskussion und Kritik beiseiteschieben. Rosmini aber vertritt die Ansicht, daß man in dem Alter, in welchem der Schüler zum Urteilen fähig ist und seinen Sinn für Gerechtigkeit entwickelt hat, keine Angst davor zu haben brauche, ihm auch die irrigsten Lehren vor Augen zu stellen. Deren ist aber die Geschichte der Philosophie voll. Es ist charakteristisch für die rosminianische Auffassung, daß sie verlangt, man solle neben dem Aufbau eines philosophischen Systems auch die Geschichte der Irrtümer geben. Die Philosophie und ihre Geschichte seien untrennbar und müßten zusammen geboten werden⁹¹.

Der Menschegeist gelangt nicht auf einmal zur Erkenntnis der Wahrheiten. Dies ist vielmehr ein langwieriger, mühevoller Prozeß. Es ist der gleiche Weg, welcher im Laufe des oftmals heftigen Ringens der Philosophen zu ihrer Erkenntnis und Formulierung geführt hat⁹². Nur wenn der Schüler in die Geschichte der einzelnen Wahrheiten gründlich eingedrungen, wenn er gleichsam die inneren Qualen der Wahrheitssucher selbst durchgekostet hat, den oft verschlungenen Weg, der nicht selten durch das Dornestrüpp des Irrtums führte, nachgegangen ist, kann er hoffen, in den Besitz und an den eigentlichen Wahrheitsgehalt der verschiedenen Lehren gelangt zu sein. Geschähe das nicht, so würde die Wahrheit nur in das Gedächtnis, im günstigsten Falle noch in den Verstand eindringen, dort aber untätig, ohne Leben, ohne Bewegung liegen⁹³.

Die pädagogische Aufgabe der Geschichte der Philosophie liegt darin, die Wahrheit durch Diskussion und Kritik zum wirklichen Besitz des Schülers werden zu lassen, denn - hebt Rosmini ausdrücklich hervor - ohne den ihr entgegengesetzten Irrtum allein dargeboten, verbreite die Wahrheit im Menschegeiste nur geringes Licht, sei tot und wenig auffallend, da nur Konfrontationen unsere Aufmerksamkeit erregten und stärkten⁹⁴. Es widerspräche andererseits wiederum der Einheit der Erziehung, wollte man

91) Vgl. ebd., S. 94.

92) Vgl. ebd.

93) Vgl. ebd., S. 95.

Eben hieraus erkläre sich auch der Verfall berühmter philosophischer Schulen, z. B. der Scholastik, die zwar in der Entstehungszeit sich auf echte Diskussion und ernste Kritik aufbaute, dann aber, weil ihre Lehren von allen angenommen wurden, diese nur noch dem Gedächtnis übergeben konnten, Vgl. ebd., S. 95.

94) Vgl. ebd., S. 94.

nur die Geschichte der Philosophie durchnehmen. Es bestünde die Gefahr, bloß eine Aneinanderreihung von Systemen, die sich oft entgegenstehen, aber von denen jedes einen Wahrheitsanspruch stellt, zu bieten. Dies könnte leicht zum Relativismus und Skeptizismus führen. Verbindet man aber im Unterrichte die Philosophie selbst mit ihrer Geschichte, wie Rosmini vorschlägt, so werden diese Gefahren vermieden.

So durchgeführt ist der Unterricht aber auch erziehlich recht fruchtbar. Denn er lehrt die zu übereiltem Urteil neigende Jugend Vorsicht im Verwerfen anderer Meinungen, wirkt der Intoleranz gegen Andersdenkende entgegen und weist sie auf die Gefahr hin, die im starren Festhalten an einem bestimmten menschlichen Systeme ruht⁹⁵. Rosmini kennt sehr wohl die Verpflichtung zur Äußerung der eigenen Überzeugung und zur aufklärenden Darlegung der Wahrheit, wenn die Situation es erfordert oder für angebracht erscheinen läßt, weiß aber auch, daß man das Gewissen des Mitmenschen, zumal wenn er in einem "error invincibilis" befangen ist, unter keinen Umständen und nie vergewaltigen darf.

In den oberen Klassen der höheren Schule eröffnet sich der Jugend ein neues Mittel zum Studium des Menschen in den Werken der Literatur. Rosmini sieht neben der Möglichkeit, sie für die sprachliche und ästhetische Bildung nutzbar zu machen, in erster Linie ihren den inneren Menschen formenden Wert. Er hält die humanistische Schulbildung durchaus für nützlich, will aber, daß man den Schülern in dem Alter, in welchem sie sich noch kein selbständiges Urteil bilden können - also fast bis in die Zeit ihres Universitätsstudiums - entweder nur eine gute Auswahl aus den Werken der heidnisch-klassischen Literatur in die Hand gebe, diese erkläre und ihren moralischen Inhalt mit den sittlichen Anschauungen des Christentums vergleiche⁹⁶, oder aber keine den christlichen Glauben und das christliche Empfinden verletzende Schriften wähle. Rosmini sieht hier klar eine Gefahr für die Einheit in der Erziehung. Sie besteht, wenn dem Schüler in einer Unterrichtsstunde die christlichen Sittengesetze und der christliche Glaube als verpflichtend und wahr vorgestellt, in der folgenden die heidnischen Doktrinen griechischer und lateinischer Autoren ohne Beurteilung aus christlicher Sicht gepriesen, die Taten der klassischen Helden nicht ebenfalls in obigem Sinne betrachtet werden, oder wenn man gar die Autorität eines Plato und Aristoteles mit der Jesu Christi vermengt, die Werke eines Hippokrates oder eines Galenus neben das Evangelium stellt⁹⁷.

Rosmini erwähnt das Bemühen der Kirchenväter, durch Schaffung einer christlich-klassischen Literatur dieser Gefahr aus

95) Vgl. ebd.

96) Vgl. ebd. S. 106.

97) Vgl. ebd. S. 101.

dem Wege zu gehen⁹⁸. Die bescheidenen Anfänge wurden durch die Völkerwanderung unterbrochen. Als zur Zeit der Renaissance die Gelehrten wieder auf die Schönheit und bildende Kraft der alten Sprachen zurückgriffen, fanden sie nur die klassischen Werke der heidnischen Schriftsteller. Diese wurden nun der Jugend als Vorbild geboten. Aber während man die sprachlichen Schönheiten über die Maßen pries, vergaß man vielfach die kritische Beurteilung des heidnischen Inhalts vom christlichen Standpunkt. Die Jesuiten hätten dann begonnen, eine Auswahl aus den Klassikern für die Jugend zusammenzustellen, aber - meint Rosmini - diese Arbeit der Chrestomatie sei noch nicht allzu weit gediehen⁹⁹. Wollte man der Jugend alle Feinheiten der klassischen Literatur erschließen, so müsse man ihr die vollständigen Werke bieten, denn nur bei der Lektüre des Ganzen öffne sich dem Geiste die Vollendung der Kunst¹⁰⁰. Dies Studium gehöre aber erst an die Universität, weil vorher der Geist der Schüler dafür nicht reif genug sei¹⁰¹.

Neben der Dichtung gelten gleicherweise die Meisterwerke der bildenden Kunst als wichtiges Erziehungsmittel. Rosmini hatte durch die Vermittlung seines Onkels in seiner Studienzeit ihren tiefen erzieherischen Wert erfahren und zeichnete auch selber sehr gerne.

Was wir in dieser Zusammenstellung völlig vermissen, ist die Musik und ihr bildender Wert. Der Grund mag darin liegen, daß Rosmini selbst nicht musikalisch war. Erst im "Principio Supremo della Metodica" fordert er die Pflege der Musik¹⁰², aber auch dort erkennt er ihren eigentlichen bildenden Wert nicht, sondern stellt sie mehr oder weniger in den Dienst der Spracherziehung.

Auch die Körpererzüchtung findet in der "Unità dell'educazione" keine Erwähnung, obwohl Rosmini eine gesunde Körperkultur vertritt, denn "mens sana in corpore sano". So dringt er in den Regeln für seine Kongregationen und in den "Regolamenti scolastici" auf eine gesunde Lebensführung, in der Arbeit und körperliche Erholung abwechseln. Wir besitzen überdies noch eine Abhandlung über die Nützlichkeit der gymnastischen Spiele, über die Beziehungen zwischen physischer und moralischer Kraft und Schwäche und über die Veredelung der Spiele in seinem "Saggio sui divertimenti pubblici" (Essay über die öffentlichen Vergnügungen) im Anhang der "Filosofia della Politica" (Philosophie der Politik)¹⁰³. Darin möchte er die Karten- und Glücksspiele, sowie die Freuden der Tafel und des eitlen Luxus durch öffentliche und private Bewegungsspiele ersetzt sehen. Die öffentlichen, d.h. ge-

98) Vgl. ebd., S. 104.

99) Vgl. ebd., S. 106.

100) Vgl. ebd., S. 107.

101) Vgl. ebd.

102) Vgl. S. 168, Princ., n. 342.

103) Zitiert nach Antologia, S. 175-182.

meinschaftlichen, vor allem im Freien stattfindenden Spiele würden die Gesundheit stärken, ein Gleichgewicht zwischen der geistigen und körperlichen Entwicklung herstellen, ferner den Fürsten zu kräftigen Soldaten verhelfen, den Heeresdienst so gut vorbereiten, daß dadurch die Anzahl der nötigen Soldaten herabgesetzt werden könnte, auch würde in den Männern die Liebe zum Militärleben geweckt werden¹⁰⁴. Diese letzten Hinweise müssen wir aus der politischen Lage Italiens zur Zeit der Einigungsbestrebungen verstehen.

Vom pädagogischen Standpunkt ist wichtig, was er über die Beziehungen zwischen physischer und moralischer Kraft und Schwäche ausführt: Wo die körperliche Erziehung im Vergleich zur geistigen übertrieben werde, führe sie den Menschen zu der Wildheit von Barbaren, die zwar eine sehr große Energie des Körpers, nicht aber einen genügend starken Geist zu seiner Beherrschung besitzen. Andererseits könne sich in einem kräftigen Körper der Geist soweit entfalten, daß er schließlich auch eine physische Robustheit beherrsche, ja unter Umständen ruiniere. Dann werde der Körper schwach und verweichliche. Dieser Zustand vermindere hinwiederum die Energie des Geistes. So folge auf die Schaffheit des Körpers sehr bald jene des Geistes.

Solche Erwägungen ließen Rosmini auf der Forderung einer vernünftigen Körperertüchtigung bestehen. Er will sie aber doch irgendwie vom Geiste geprägt und veredelt wissen: "Ich glaube nicht, daß es unmöglich wäre, diese Spiele wie bei den Alten mit vaterländischen Erinnerungen und mit einigen religiösen Gebräuchen, wie sie schon die mittelalterlichen Turniere begleiteten, zu verbinden"¹⁰⁵.

Es entspricht der noch ganz für das humanistische Bildungsideal eingenommenen Zeit Rosminis, daß er den Sprachen, der Philosophie, der Religion, sowie der Geschichte ein so großes Gewicht beilegte und so treffliche Gedanken dazu niederschrieb, während er der dritten Quelle, aus der die Jugend Stoff und Anreiz zur Bildung empfängt, nämlich der Natur, nur wenig Raum gibt.

Das Ineinandergreifen der Erkenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsfächern ist jedoch nicht durch die Anwendung klug ersonnener Lehrpläne zu erreichen, sondern einzig und allein durch die Beziehung jedes Stoffes auf seine Prinzipien. Echtes Lernen ist auch Erfassen einer Ordnung. In ihrer Erkenntnis und Anerkennung erlangt alle Unterweisung die wahre Einheit. Rosmini will dazu den Einbau der Unterweisung in die Erziehung, Unterricht als Mittel zur Verwirklichung des Erziehungszieles, also erziehenden Unterricht.

104) Vgl. ebd. S. 176.

105) Vgl. ebd. S. 180.

Die Einheit in den menschlichen Kräften und Fähigkeiten

Die dritte Forderung Rosminis nach Einheit bezieht sich auf die Anlagen, die alle im Kinde durch gewissenhafte Verhaltensbeobachtung und durch ein nur im vertrauensvollen Erzieher-Zögling-Verhältnis mögliches, fortdauerndes Studium der Individualität erkannt, dann entsprechend gepflegt und gelenkt werden müssen.

Gerade in den individuellen Gegebenheiten liegt aber auch die Grenze des vom Menschen zu erreichenden Grades der persönlichen Vollkommenheit und der Tüchtigkeit im äußeren Berufe. Nach Rosmini soll es das Anliegen des Erziehers sein, zwar nicht Unmögliches zu verlangen, aber doch sein ganzes Bemühen auf die Erreichung des Höchstmöglichen zu richten, das Vaterland oder Menschheit vom Zögling erwarten können¹⁰⁶.

Die Erziehung muß so vorgehen, daß das, was der Verstand erfaßt, auch das Herz fühlt und erlebt und die Tat offenbart¹⁰⁷.

Denken wir zunächst an die für den Lehrer und Erzieher daraus erwachsende Aufgabe: Damit die Kenntnisse in den Verstand eindringen, muß er bei all seinem Tun zunächst für sich Klarheit in den Ideen und Reife im Urteil besitzen. Er gebe sodann Unterweisung und erziehliche Ratschläge in leicht faßlichen, klaren und ausdrucksvollen Worten¹⁰⁸. Dies genügt aber noch nicht, daß sie im Herzen Wurzel fassen. Dazu müssen pädagogisches Einfühlungsvermögen, verbunden mit dem sicheren Urteil über das, was der jeweiligen Lage und den Bedürfnissen entspricht, sowie eine das jugendliche Gemüt ansprechende Form im Ausdruck des Erziehers hinzukommen. Sein Beispiel, in dem eine volle Übereinstimmung zwischen Lehre und Leben sich offenbaren muß, reiße mit und sei ein Gegenstand der Erbauung¹⁰⁹.

Die Krönung der Unterweisung und Bildungsarbeit des Erziehers ist dann die Verwirklichung der dargebotenen, erkannten und erlebten Werte in einer entsprechenden Lebensführung des Zöglings. Anerkennt dieser praktisch die in sich und um sich erkannte Wertwelt in ihrer Ordnung mit all den daraus sich fürs Leben ergebenden Folgen, strebt er also täglich nach seiner moralischen Vollkommenheit, so erreicht er einst mit Hilfe der Gnade auch das Endziel all seiner Bemühungen, Gott. Diese dritte Form der Einheit faßt Rosmini in wenigen Gedanken folgendermaßen zusammen: "Dem Menschen eignet ein Verstand als Sitz des Wahren, ein Gemüt als Sitz der Gefühlswelt, ein Körper als Instrument des Gemütes und des Verstandes. Durch die Unterweisung

106) Vgl. *Unità*, S. 113.

108) Vgl. *ebd.*, S. 114.

107) Vgl. *ebd.*

109) Vgl. *ebd.*, S. 121.

allein dringt das Gebot nicht weiter als bis zum Verstand, durch die Betrachtung, in welcher die Gefühle im Menschen angeregt werden, dringt es bis in das Herz und beherrscht es. In den geregelten Gewohnheiten wirkt sich das Gebot auch im Körperlichen aus, indem es den Leib zum allzeit bereiten Werkzeug der gebotenen Handlungen macht.

Die Tugend will aber den ganzen Menschen erfassen, nicht nur das Körperliche, auch nicht das Fühlen allein oder bloß das Denken. Daraus folgt die dritte Art, wie die christliche Religion, mit der durch das Gebot der Vollkommenheit das Tugendstreben unzertrennlich verknüpft ist, der Erziehung Einheit verleiht. Sie erfaßt nämlich alle Fähigkeiten des Menschen, ordnet sie untereinander und auf das einzige Ziel hin. Harmonisch und der Natur einer jeden gemäß entwickelt, streben sie gemeinsam dahin, das höchste Gut zu erreichen und daran teilzuhaben" ¹¹⁰.

Rosminis pädagogische Schriften "Dell'Educazione Cristiana" und "Unità dell'educazione", sowie das Wirken seiner beiden Kongregationen hatten ihm den Ruf eines bedeutenden Erziehers verschafft, dessen Rat von den verschiedensten Seiten eingeholt wurde. Die Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses, die Ausbildung der Lehrer seines Seminars und die Betreuung der schon in der Praxis stehenden geistlichen Söhne gaben ihm ständig Veranlassung, in Ansprachen und Briefen von der Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit und ihren Pflichten zu handeln, sowie auch die für die Organisation der Schulen und Erziehungsheime notwendigen Vorschriften zu erteilen. Dabei erwies er sich als ein verantwortungsbewußter, warmherziger und verständnisvoller Freund, Vorgesetzter und auch freimütiger Kritiker, der auf Grund seines scharfen philosophischen Denkens immer das Wesentliche erkannte und herauszustellen vermochte, ja oft in wenigen Sätzen eine wohlgedachte pädagogische Abhandlung niederlegte. Man bekäme ein falsches und unvollständiges Bild von dem pädagogischen Gedankengut Rosminis, würden diese zahlreichen, an verschiedenen Stellen seines Schrifttums zerstreuten Zeugnisse verschwiegen.

Bevor wir aber mit ihrer Darlegung beginnen, müssen wir uns kurz die innere Stellungnahme des echten Erziehers dem Kinde und der Wertwelt gegenüber, die ihn nach der Auffassung Rosminis auszeichnen muß, vergegenwärtigen. Sie ergibt sich aus der Definition von Ziel und Zweck der Erziehung, aus der hohen Achtung vor dem mit einer unsterblichen Seele ausgestatteten Kinde und vor allem aus der tiefen christlichen Auffassung von der Freiheit und Eigenverantwortlichkeit des Menschen.

Der Erzieher ist nicht so sehr Führer, der zwischen Zögling und Erziehungsziel steht und dem in erster Linie eine Mittlerrolle

¹¹⁰) Ebd., S. 26.

zukäme, er ist vielmehr Weggenosse, Freund, Bruder, der nur Hilfestellung leisten und auf Grund seiner tieferen Einsicht raten und führen möchte. Gerade von dem rosminianischen Erziehungsziel her ist eine andere Stellung des Erziehers nicht möglich. Denn der Grad der Vollkommenheit, den einer erreichen kann, ist individuell verschieden. Jeder strebt nach seiner Vollkommenheit, denn er kann nur seine Anlagen entfalten, muß mit den ihm verliehenen Talenten wuchern, und zwar mit der ihm möglichen Willenskraft. Dies gilt für Erzieher und Zögling in gleicher Weise. Hieraus sind die Größe und Schwierigkeit, aber auch die Grenzen jeder pädagogischen Tätigkeit und die innere Verpflichtung aller Erziehenden zu weiser Zurückhaltung ersichtlich.

Das im Kinde Gegebene ist zu erforschen und zu erkennen, in seiner Entfaltung ständig zu verfolgen und zu leiten und zu höchstmöglicher Vervollkommnung anzuregen. Was die moralische Vollkommenheit betrifft, so streben Erzieher und Kind Hand in Hand dem nach Rosmini in christlicher Weltanschauung fixierten sittlichen Idealbild des Menschen entgegen.

Das Idealbild vom Menschen, den vollkommenen Menschen, den *archetipo umano*, darzustellen, würde der Philosophie nie vollständig gelingen¹¹¹. Wenn der Roveretaner von Jesus Christus, dem Haupt und Herrn des Menschengeschlechtes, als dem uns von Gott gegebenen *archetipo*¹¹² spricht, so meint er freilich nicht, daß wir als die von uns zu erstrebende Vollkommenheit diejenige Jesu Christi zu verstehen hätten. Jesus Christus ist vielmehr als Mensch derjenige, der in jedem Augenblicke seiner irdischen Existenz am Ziele war, im Zustand der dem Menschen höchstmöglichen Vollkommenheit lebte. Seine menschliche Vollkommenheit, aber auch nur die seinige, ist identisch mit dem in jeder Hinsicht vollkommenen Idealbild, das wir vom Menschen überhaupt auszudenken vermögen. Die Forderungen christlicher Ethik sind in ihm in vollkommenster Weise und in höchstem Maße verwirklicht. Auch jeder von uns hat diese Forderungen in der ihm möglichen vollkommensten Weise in seinem Leben zu verwirklichen. Durch Entwicklung und Ausbildung aller seiner Kräfte und in ihrer von Gott gewollten Betätigung im Leben nähert er sich diesem Ideal. Für alle insgesamt und für jeden im besonderen stellt nun Jesus Christus das Vorbild dar. Er steht vor uns als die dargelebte menschliche Vollkommenheit überhaupt, und in ihr findet jeder auch seine Vollkommenheit gleichsam eingeschlossen, mitverwirklicht.

So steht im Erziehungsziel Rosminis der Erzieher nicht als das Vorbild zwischen Ziel und Zögling - wiewohl Rosmini die Vorbildwirkung des Erziehers nicht genug hervorheben kann -, son-

111) Vgl. *Sistema*, n. 214.

112) Vgl. *ebd.*

dern er führt ihn, beseelt von tiefer pädagogischer Liebe, mit sich auf das Ziel zu, das beide noch zu erreichen haben, das aber für jeden und bei jedem wegen der individuellen Eigenart und der schon erlangten Reife anders aussieht. Deshalb muß der Erzieher in seiner Tätigkeit Zurückhaltung bewahren, darf Bruderdienste leisten, darf führen, aber nicht mehr, denn er kann kein vollkommenes Vorbild für den Zögling darstellen. Hier liegt eine Gefahr für das Kind, das mit wachsender Einsicht über die Relativität jedes menschlichen Vorbildes aufgeklärt werden muß. Es kann dann ruhig menschliche Unzulänglichkeiten an seinem Erzieher erleben, muß aber auch täglich Zeuge davon werden, wie dieser sich voll und ganz und immer wieder neu unter die Forderungen des erzieherischen Gehaltes stellt, nach moralischer Vollkommenheit strebt. Das ist das Entscheidende. Freilich muß der Erzieher "nach dem Herzen Rosminis" auf dem Wege zur Vollkommenheit dem Zögling ein gutes Stück voraus sein. Von der Persönlichkeit der Erzieher erwartet der Roveretaner sehr viel.

Ein Herzensanliegen war es ihm, daß seine Lehrer eine hohe Meinung von der Größe und Wichtigkeit ihrer Mission hätten. Ja, er wendet sich gegen diejenigen, welche meinen, für die Erziehung der Jugend wären mittelmäßige Geister gut genug¹¹³. Für ihn ist das Wirken eines Erziehers echte Seelsorge. Allerdings ist nach seiner Auffassung ein vollkommener Erzieher nur der, welcher - die erforderlichen Fähigkeiten und nötigen Kenntnisse vorausgesetzt - als überzeugter, tiefreligiöser und nach Heiligkeit strebender Christ lebt. Damit will er aber niemandem die Befähigung zum Erziehen absprechen, auch keineswegs behaupten, daß der Heilige seines erreichten hohen Grades an Vollkommenheit wegen schon auch ein guter Erzieher der Jugend sein müsse. Dieser wirkt zwar durch seine sittliche Superiorität; das allein aber genügt nicht. Umgekehrt kann ein Nichtchrist sehr wohl durch das hohe Maß seiner pädagogischen Befähigung als Erzieher hervorragen und fruchtbar wirken, scheidet aber für Rosmini als der ideale Erzieher aus, weil er das von ihm aufgestellte Erziehungsziel nicht verfolgen kann. Schon durch die Tatsache des aufrichtigen Strebens nach einem wertvollen Ziele, auch wenn es im Sinne Rosminis nur ein Teilziel, wie beispielsweise die "Vollkommenheit der Natur" darstellt, ist er anspornendes Vorbild. Freilich reicht das nicht aus.

Innerlich geklärt und gefestigt soll der Erzieher dem Kinde gegenüberreten. Deshalb betont Rosmini eine gründliche philosophische und religiöse Bildung so nachdrücklich. Eine ernste Selbsterziehung, wie er sie in seiner in den "Grundlagen christlicher Vollkommenheit" niedergelegten Asketik vertritt, muß schon

113) Vgl. Epist. compl., I., pagg. 151-153, nach Antologia, S. 93.

zu einem gewissen Abschluß gelangt sein. Zu schlichter, ganz natürlicher Demut, welcher überhebliches Alleswissen oder Unfehlbarkeitsanspruch dem Zögling gegenüber fernliegt, ermahnt Rosmini immer wieder. Die menschlichen Lehrer seien alle eher Schüler als Lehrer ¹¹⁴. Ruggiero Bonghi überliefert uns die Worte Rosminis an einen als Lehrer nach Intra gehenden Kleriker: "Ihr Lehrer, denkt daran, daß das, was ihr von euren Kindern lernen könnt, mehr und eigentlich wertvoller ist, als das, was ihr sie lehrt" ¹¹⁵.

An den Erzieher Don Giovanni Stefani schreibt Rosmini: "Eine stete und kluge Gleichförmigkeit in Ihrem Verhalten, ganz vernünftige Strenge und eine ebenso vernünftige Güte besiegen auf die Dauer jedes Gemüt" ¹¹⁶.

Wie sehr Rosmini die Erzieher-Caritas, die in den Augen der Schüler den Lehrer vor allem liebenswürdig erscheinen läßt, verlangt, ersehen wir aus einem Brief an Don Giuseppe Gagliardi, in dem er seiner Überzeugung Ausdruck gibt, daß man bei den Jugendlichen mit Liebe mehr erreiche als mit Erregung der Furcht. "Sie tun gut daran, allen unseren Lehrern den Weg der Liebe in Wort und Beispiel ans Herz zu legen" ¹¹⁷.

Ein beständig heiteres Wesen läßt einen Erzieher den Kindern um so liebenswerter erscheinen. Deshalb "seid immer gleichmäßig heiter zu ihnen!" ¹¹⁸

Ein echtes Vertrauensverhältnis zum Erzieher ist nicht allein grundgelegt in der gütigen Sorge um das wahre Wohl des Zöglings, sondern auch in der Treue des Pädagogen zu den eigenen Worten und Grundsätzen. Rosmini bedauert das häufige Versagen der Erzieher in dieser Hinsicht. Er verlangt, daß die Lebensführung des Lehrers nicht den verkündeten Grundsätzen widersprechen dürfe ¹¹⁹. Dann erst nimmt das Kind die Konsequenz und Strenge des Erziehers an und versteht seine Standhaftigkeit in den Forderungen. Freilich ist Rosmini gerade darin nicht so unbeugsam streng wie etwa Rousseau. Er glaubt, daß ein den eigenen Grundsätzen treuer Erzieher nachsichtig über manches, was nicht wirklich schlecht ist, hinwegsehen kann, ohne daß seine Zuverlässigkeit in den Augen des Zöglings merklich verliert ¹²⁰.

114) Vgl. in *Scritti vari*, pag. 119; *Della libertà d'insegnamento*.

115) *Pusineri*, S. 323.

116) *Ep. comp.*, I., pag. 605, nach *Antologia*, S. 95.

117) *Ep. comp.*, X., pag. 264, nach *Antologia*, S. 113.

118) Vgl. *Della Educazione cristiana*, S. 39.

119) Vgl. *Unità*, S. 120, (1) und S. 121.

120) Vgl. *Ep. comp.*, I., pag. 626, nach *Antologia*, S. 96.

Don Giovanni Stefani, der einen etwas schwierigen Schützling zu betreuen hatte, empfiehlt er noch folgende Tugenden: Geduld, Mäßigung, würdiges Benehmen, Milde und Bedachtsamkeit im Wort, Umsichtigkeit in den Verhaltensweisen, Beständigkeit in den Methoden und - nicht zu vergessen - den Mut ¹²¹.

Der Erfolg der Erziehung hängt nicht nur von der Erzieherpersönlichkeit, von ihrem guten Willen und ihrer Befähigung ab, sondern ebenso sehr vom Zögling. An dessen Hartnäckigkeit kann alle Bemühung scheitern. Freilich, meint Rosmini mit Recht, eine völlige Unzugänglichkeit des Kindes sei nur sehr selten. In den "Regolamenti scolastici" äußert er die Ansicht, daß lediglich Gott eine solche, aus dem freien Willen entspringende Widersetzlichkeit zu überwinden vermöge ¹²². Diese Fälle ausgenommen, brauche der Erzieher den Glauben an den Erfolg seiner Bemühungen nicht zu verlieren. Die natürliche Lebhaftigkeit des Kindes sei nur zu begrüßen. Dem Wirken eines geduldigen und umsichtigen Lehrers könnten die Offenherzigkeit und der Freimut, ja nicht einmal eine herausfordernde Haltung der Jugendlichen etwas anhaben, unendlich viel mehr dagegen Trägheit, Heuchelei und Geistlosigkeit ¹²³. Diese Trostworte an einen mutlos und unsicher gewordenen Erzieher verraten das tiefe Verständnis Rosminis für die jugendliche Psyche.

Nach dem Erziehungsziel Rosminis hat der Zögling seine moralische Vollkommenheit anzustreben, also tugendhaft, gut zu werden. Als wirksamste Macht, die ihn letztlich dazu zu bringen vermag, nennt Rosmini "die Wahrheit und zwar in ihrer ganzen Weite, d.h. in ihrer natürlichen und unvollkommenen wie in ihrer übernatürlichen und vollkommenen Form" ¹²⁴, von der er überzeugt sein, die er anerkennen und der er mit seinem Willen anhangen solle. Wie sehr nach Rosmini die Erziehung eine christliche sein muß, erhellt aus der angefügten Bemerkung, daß die übernatürliche Form der Wahrheit in der Gnade Christi bestehe, die auf geheimnisvolle Weise wirke, und von der allein das Heil, die Vollständigkeit der Tugend und das Glück des Menschen kämen ¹²⁵.

Welche Mittel hat nun der Erzieher in der Hand, um den ihm aufgetragenen und möglichen Anteil an der Erziehung zur Tugend leisten zu können?

Rosmini zählt zweierlei auf:

121) Vgl. ebd. pag. 605, nach Antologia, S. 95.

122) Vgl. Scritti vari di metodo e pedagogia, pagg. 213-218, nach Antologia, S. 31.

123) Vgl. Ep. comp., I., pag. 605, nach Antologia, S. 94.

124) Ep. comp. vol. V., pag. 617, nach Antologia, S. 21.

125) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 22.

Die unmittelbaren und formalen Mittel bestehen darin, die heilsame Wahrheit dem kindlichen Geiste vorzustellen, ihn die Schönheit der erkannten Wahrheit betrachten zu lassen und den Zögling soweit zu bringen, daß er diese Schönheit lieben lerne und dann schließlich entsprechend handle¹²⁶. Gelingt dies, so ist in den meisten Fällen der Erfolg der Erziehung gesichert. Denn wer sich von der logischen Notwendigkeit überzeugt hat, daß man der erkannten Wahrheit mit allen für die Lebensführung sich daraus ergebenden Folgerungen anhangen muß, wird kaum mehr vom guten Wege abweichen.

Die nicht zu unterschätzende Aufgabe des Erziehers besteht darin, durch belehrendes Wort und gutes Beispiel die betreffenden sittlichen Wahrheiten dem Geiste des Jugendlichen ganz klar vor Augen zu führen. Das Übrige verbleibe dem Wirken der göttlichen Gnade, die allein der sittlichen Wahrheit jenes unendliche Licht verleihen könne, das die Menschenseelen, welche es in sich eindringen lassen, sozusagen vergöttliche und sie über alle Versuchungen und Schrecken dieser Welt erhaben mache¹²⁷.

Rosmini stellt in diesem Zusammenhang zwei Forderungen an den Lehrer: Einmal müsse er dem Kinde die sittliche Wahrheit ganz schlicht und einfach darbieten, da sie ja durch sich selbst wirken solle. Er stellt die Lehrweise Jesu Christi als Vorbild hin und meint, bei ihm finde man nichts Affektiertes, nichts Gesuchtes, nichts Gekünsteltes, sondern vielmehr eine klare, knappe, tiefe, ernste Darstellung, die in anschauliche, allen ganz vertraute und für die einfachen Leute notwendige Sinnbilder und Figuren gekleidet sei¹²⁸.

Die Belehrung allein reicht noch nicht aus. Es muß Übereinstimmung herrschen zwischen dem Worte des Lehrers und seinem Leben. Ferner müßten die verschiedenen Lehrer die gleiche sittliche Überzeugung vortragen¹²⁹.

Hieraus ergibt sich ganz konsequent, daß auch zwischen Elternhaus und Schule gerade auf dem Gebiete der sittlichen Erziehung Verständigung und Übereinstimmung bestehen muß, denn Vater und Mutter sind die ersten Erzieher. Sie haben, wie aus der rosinianischen Darstellung der möglichen und nötigen frühzeitigen Bildung des kindlichen Gewissens¹³⁰ und der Weckung der religiösen Anlagen hervorgeht, ihr Werk zu beginnen, bevor noch Lehrer

126) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 23.

127) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 25.

128) Vgl. ebd.

129) Vgl. ebd.

130) Vgl. S. 187 ff.

und Geistlicher eine weitere, systematische Bildung der kindlichen Sittlichkeit mit in die Hand nehmen. Falsch wäre es, wollte man gerade den wichtigsten Teil der Erziehung in erster Linie der Schule aufbürden.

Wenn auch Rosmini die Ansicht vertritt, die private Erziehung solle sich nach der öffentlichen richten, so will er damit nicht das Elternrecht angreifen, sondern setzt als selbstverständlich voraus, daß das öffentliche Erziehungswesen nur den Willen der Eltern und der übrigen berechtigten Erziehungsmächte zu verwirklichen suche.

Die äußeren oder mechanischen Mittel bieten nicht Wahrheit und Tugendgrundsätze selbst. Als das Vorteilhafte an ihnen nennt Rosmini

1. daß solche äußeren Mittel die Gelegenheiten zum Bösen beseitigen können; hier meint er wohl die Schaffung einer ärgernisfreien Umgebung, die Beaufsichtigung und die dauernde Beschäftigung des Zöglings durch Spiel, passende Unterhaltung und angemessene Betätigung.

2. daß man mit ihnen das Gemüt des Jugendlichen für das Gute aufnahmebereit zu machen vermöge; zu diesen letzteren Mitteln zählt er die sanfte und liebenswürdige Art des Lehrers, die Äußerungen pädagogischer Liebe, die zahlreichen Mittel, mit denen man die guten Werke schmackhaft zu machen versucht, den Wett-eifer, usw.¹³¹.

Die Beschränkung auf die erste Gruppe dieser Mittel, die negativen, welche entweder prohibitiven oder präventiven Charakters sind, birgt natürlich die große Gefahr in sich, nicht zu echter sittlicher Bildung, sondern nur zu einer scheinbaren moralischen Güte zu führen. Rosmini nennt sie eine Güte "da collegio", wie sie also in der Heimerziehung vorkommen kann, wo manche Kinder Musterzöglinge sind und durch die Gewöhnung an tugendhaft erscheinendes Verhalten auffallen, aber dann, aus der bewahrenden und pflegenden Umgebung entlassen, keinerlei Grundsatztreue im Leben bekunden¹³². Aber auch die positiven Mittel,

131) Vgl. Ep. comp., vol. V., pagg. 617-623, nach Antologia, S. 22.

132) Vgl. ebd.

Die Bemerkung Rosminis über die "bontà da collegio", sowie seine Polemik gegen die Erziehung in den Kollegien Frankreichs vor der Revolution - er meinte sogar, die Revolution sei aus den Kollegien hervorgegangen - veranlaßten Antonio Scacchi (im "Lexikon der Pädagogik", III. Band, S. 386, Bern, 1952) den Roveretaner als unerbittlichen Gegner des Kollegienbetriebes zu bezeichnen. Dies ist aber keineswegs der Fall, haben sich doch Rosmini und seine geistlichen Söhne und Töchter mit besonderer Liebe und Sorgfalt einer gesunden, wohl ausgewogenen Erziehung in Kollegien gewidmet. Die Herausstellung der Gefahren, die in der Überbetonung des präventiven Momentes liegen, sollten auch nicht gegen Don Giovanni Bosco, seinen Freund und jüngeren Zeitgenossen, gerichtet sein. Übrigens war in der Erziehungsweise Boscos das Prä-

die von außen her für das Gute empfänglich machen, sind ungenügend und schließen die Gefahr in sich, daß sie bei einer Überbetonung der Intention des Zöglings eine falsche Ausrichtung geben¹³³. In der Tat vermöchten sie in der Seele des Jugendlichen "keine echte Liebe zur Tugend selbst, zu ihrer unaussprechlichen Schönheit und der ihr innewohnenden Gerechtigkeit" einzupflanzen¹³⁴, sondern erzeugten nur rein menschliche Zuneigung zu den Erziehern, den Wunsch nach Lob, Liebkosungen und Belohnung, Eitelkeit, Selbstüberschätzung, Ehrgeiz und Herrschsucht¹³⁵.

Es ist aber nicht so, daß man alle diese negativen und positiven Mittel ablehnen müßte. Mit den unmittelbaren und formalen verbunden, sind sie sehr förderlich. Eine Gefahr sei gegeben, wenn man ihre Bedeutung überschätze oder glaube, mit ihrer Anwendung sei das Werk echter Erziehung schon begonnen¹³⁶.

Neben dieser Zusammenstellung der Erziehungsmittel unterscheidet Rosmini noch eine doppelte Reihe von Motiven, mit denen man die Zöglinge zur Tugend anzueifern vermöge.

Die primären Beweggründe sind:

1. Die Schönheit der Tugend,
2. Die Liebe Gottes, die Rosmini hier als die Freude bezeichnet, welche Gott an unserem Gehorsam und unserer Liebe und Christus an unserer Nachfolge haben.

Die sekundären Motive, die nicht für sich allein angewendet werden sollten, sondern nur dazu dienten, den primären mehr Wirkungskraft zu verleihen, sind:

1. Die guten Neigungen der menschlichen Natur, oder, wie Rosmini sie nennt, die Stimme der guten Natur, die uns zum Tugendstreben aufruft. Dazu rechnet er das Mitleid, die Liebe zum Mitmenschen, usw.

ventive nur das zunächst in die Augen Springende, aber keineswegs das Wesentliche. Die werterschließenden Faktoren fanden vielmehr die ihnen gebührende Stellung, wie Nikolaus Endres klar erweist. (Nikolaus Endres, Die psychologische Begründung der Erziehungsmethode Don Boscos als Ursache seiner pädagogischen Erfolge, S. 23) Man könnte ebenso Rosmini eine Überbetonung der Bewahrung und Bewachung in der Jugenderziehung vorwerfen, wollte man nicht sein gesamtes pädagogisches Gedankengut berücksichtigen, sondern beispielsweise nur nach einer Vorschrift in den "Regolamenti scolastici" urteilen, wo er verlangt, daß die Kinder während der ganzen Zeit, in der sie den Lehrern anvertraut sind, weder bei Tag noch bei Nacht einen Augenblick allein gelassen werden dürfen, sondern ständig beaufsichtigt sein müßten. (Vgl. Scritti vari di metodo e pedagogia, pagg. 213-218, nach Antologia, S. 32.) Rosmini ist sich sehr wohl bewußt, daß die negativen Mittel nur eine untergeordnete Rolle spielen dürfen und häufig das Böse nur äußerlich verhindern.

133) Vgl. Ep. comp. vol. V., pagg. 617-623, nach Antologia, S. 24.

134) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 22.

135) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 23.

136) Vgl. ebd.

2. Der Nutzen, der uns aus der Tugendübung erwächst, so aus der Mäßigung die Gesundheit des Körpers, aus dem Fleiße die Wohlhabenheit, aus Wissen und Klugheit die gebührende Achtung von seiten der Menschen, usw.

Diese beiden ersten sekundären Motive seien dazu angetan, die Schönheit jeglicher Tugend zu stärken.

3. Belohnung und Strafe im jenseitigen Leben.

4. Das Vorbild tugendhafter und heiliger Personen, besonders solcher, die aus Gründen ähnlicher Lebensbedingungen, gleichen Alters, derselben Volkszugehörigkeit usw. dem kindlichen Gemüte näherstehen¹³⁷.

Wesentlich ist die Reinheit der Absicht, wenn wir zu wirklicher Güte und echter Tugend erziehen wollen. Darauf besteht Rosmini immer wieder¹³⁸.

Im Zusammenhang damit müssen wir seine Auffassung über den Wetteifer, die Ämulation, als Ansporn in Erziehung und Unterricht streifen. Dies ist hier auch deshalb von Interesse, weil er bei einer Kritik der pädagogischen Ideen Johann Georg Sulzers¹³⁹ darauf zu sprechen kommt und die Frage aufwirft, ob, wann und wie man das Element der Ehre und des Ruhmes in der Erziehung zulassen solle. Sulzer vertritt eine bejahende Auffassung. Unter den Zeitgenossen Rosminis waren auch die Jesuiten und Don Bosco Befürworter der Ämulation. Rousseau und Kant kennen wir als Bekämpfer. Die Lösung Rosminis folgt logisch aus seiner pädagogischen Lehre. Er berücksichtigt nicht den Gruppenwetteifer, sondern nur den des einzelnen Zöglings. Der Wetteifer, nach Rosmini eine der zahlreichen Spielarten des Ehrgeizes¹⁴⁰, birgt die Gefahr in sich, die eigene Ehre über die Achtung vor der Wahrheit, vor der Tugend und vor dem Mitmenschen zu stellen, wodurch das rosminianische Moralprinzip verletzt würde. Er möchte deshalb, daß die Kinder in erster Linie angeeifert werden, die Wahrheit und die Tugend zu lieben. Er orientiert sich auch an der ablehnenden Ansicht Augustins, der behauptet, die Ruhmsucht der Römer sei der Untergang ihrer Tugend gewesen und führt die Stelle aus den "sermoni fedeli" des Bacon von Verulam an: "Invaluit tam apud parentes, quam paedagogos et famulos, mos quidem ineptus, aemulationes inter fratres serendi et alendi, durante eorum pueritia quae saepenumero in discordias evadunt, et familias turbant"¹⁴¹. In den "Regolamenti scolastici" heißt es

137) Vgl. ebd., nach Antologia, S. 26.

138) Vgl. ebd.

139) Vgl. S. 201.

140) Vgl. Ep. comp. vol. I., pagg. 658-661, nach Antologia, S. 29.

141) Zitiert nach Antologia, S. 29.

deshalb: "Um die Jugendlichen zum Guten anzueifern, werde der Beweggrund der Ämulation nicht verwendet"¹⁴². Rosmini ist jedoch nicht völlig ablehnend, denn er fügt hinzu: "Wo sie nicht in Neid oder Abneigung entartet, werde sie jedoch nicht gerügt"¹⁴³, denn die sittliche Ordnung bleibt dann ja gewahrt.

Lob und Tadel sollen unter keinen Umständen auf Dinge bezogen werden, die nicht vom Willen des Kindes abhängen. Rosmini stellt ein ganz klares Kriterium heraus: Nur der gute Gebrauch des Willens verdiene Lob, und nur der schlechte rechtfertige Tadel¹⁴⁴.

Auch die Belohnung für überragenden Fortschritt billigt er, stellt dabei aber ebenfalls die Bedingung, daß guter Wille vorhanden sein müsse. Nun liegt besonderer Fortschritt gerade in der Schule - und darum handelt es sich hier, denn Rosmini gibt diese Anweisungen in den "Regolamenti scolastici" - oft außerhalb der intellektuellen Möglichkeit gewisser Schüler, die aber in ihren Bemühungen wesentlich mehr Willenskraft aufwenden als Gutgebabte. Bei der Verteilung der wenigen¹⁴⁵ Belohnungen will Rosmini gerade diese berücksichtigt wissen und schreibt seinen Lehrern vor, sie sollten ihren guten Schülern gegenüber betonen, daß die anderen, welche mehr guten Willen gezeigt hätten, an wahren Verdienst ihnen überlegen seien und dafür auch ein größeres Lob und eigentlich¹⁴⁶ eine besondere Belohnung verdieneten¹⁴⁷.

Entsprechend seiner Überzeugung, daß in der Erziehung mit Liebe mehr zu erreichen sei als mit furchterregender Strenge, stellt Rosmini auch seine Weisungen für die Behandlung des wertwidrigen Verhaltens der Zöglinge auf. Schon in der "Educazione Cristiana" gibt er seiner Schwester und ihren Helferinnen dafür kluge Ratschläge. Soll eine wirkliche Besserung erreicht werden, so sei nach der Empfehlung des heiligen Augustin nicht nur nach der Schwere des Fehltrittes, sondern auch nach der inneren Verfassung des Zöglings zu urteilen und vorzugehen¹⁴⁸. Der einzige Zweck des Mahnens und Strafens müsse der Nutzen sein, den dieser daraus zu ziehen vermöge¹⁴⁹. Unter diesem Gesichtspunkte wähle man auch Ort und Zeit dafür, suche, wie man am leichtesten Zutritt zum Herzen bekomme und gehe dabei immer mit Milde und Sanftmut vor¹⁵⁰. Dies setzt voraus, daß man die Gemütsart der anvertrauten Kinder zunächst erforscht hat. Als allgemei-

142) "Scritti vari di metodo e pedagogia", pagg. 213-218, nach Antologia, S.33.

143) Ebd.

147) Vgl. ebd.

144) Vgl. ebd.

148) Vgl. Dell'Educazione cristiana, S.49.

145) Vgl. ebd.

149) Vgl. ebd.

146) Vgl. ebd.

150) Vgl. ebd.

ne Regel für das praktische Vorgehen - soweit eine solche überhaupt möglich ist - sollen nach Rosmini folgende Ratschläge gelten: "Wo eine Aufklärung, ein Rat, eine Ermahnung, eine Rüge genügen, gebt keine Strafe! Reicht eine leichte Rüge aus, vermeidet die scharfe! Unterlaßt einen öffentlichen Verweis, wo einer unter vier Augen zum Ziele führt! Genügt eine öffentliche Rüge, so verhängt keine Strafe! Was ihr mit einer leichten oder nichtöffentlichen Strafe erreichen könnt, versucht nicht, mit einer öffentlichen und strengen zu erreichen! Kurz, alles sei dabei vernünftig, umsichtig, notwendig!"¹⁵¹.

Diese schon 1823 niedergeschriebenen Weisungen sind nicht das Einzige, was wir über das Problem der Strafe und insbesondere über die erziehliche Strafe von Rosmini besitzen. So vertritt er, zu einigen Punkten in Lambruschinis¹⁵² Buch "Dell'Educazione" (Über die Erziehung) Stellung nehmend, in einem Briefe an diesen die Ansicht, die ewige und heiligste Grundlage des Rechtes zur Bestrafung sei letztlich die Gerechtigkeit, nicht die Notwendigkeit, das Böse zurückzudrängen, noch der Nutzen, der für die Gesellschaft aus der Beseitigung jeder Störung der gesetzlichen Ordnung erwachse¹⁵³. In der "Filosofia del diritto" (Philosophie des Rechtes)¹⁵⁴ sucht er diese Behauptung philosophisch zu begründen und in der "Antropologia in servizio della scienza morale" (Anthropologie im Dienste der Moralwissenschaft)¹⁵⁵ zieht er daraus dann die Folgerungen für die Erziehung und stellt zunächst fest, daß die Erzieher berechtigt sind zu bestrafen. Sodann untersucht er, auch den psychologischen Aspekt berücksichtigend, die Momente, welche bei Fehltritten und deren Bestrafung von Bedeutung sind und behandelt das Problem der sogenannten körperlichen Züchtigung.

Ursache von Fehltritten seien häufig Sensationen, Phantasiebilder, Instinkte und heftige Triebe, die den Menschen zu übereilten und irrigen Urteilen verleiten. Was soll man dagegen unternehmen? Die Hilfe könne sehr wohl in anderen Sensationen, geordneteren Bildern usw. bestehen, welche die nötige Wirkkraft besäßen, die Aufmerksamkeit fesselten und Instinkte und Triebe in Schach hielten¹⁵⁶. Mit ihrer Unterstützung also könne der Mensch wieder dazu gebracht werden, die Freiheit zu verständigem Urteil von

151) Vgl. ebd.

152) Vgl. S. 196.

153) Vgl. Ep. comp., XI., pag. 213, nach Antologia, S. 36.

154) Vgl. Filosofia del diritto I., n. 1720, nach Morando, S. 417.

155) Vgl. Antropologia in servizio della scienza morale, n. 734-737, nach Antologia, S. 37-39.

156) Vgl. ebd.

neuem zu erlangen. Rosmini weist darauf hin, daß die damaligen Irrenärzte versuchten, ihre Kranken durch Vernunftgründe, verbunden mit einer für sie unmöglich zu überwindenden äußeren Kraftanwendung, zu behandeln. Bei den Anfällen, bei denen sie durch die Bemühungen der Wärter zunächst äußerlich bezwungen wurden, beruhigte sich auch ihr Gemütszustand, so daß sie dazu gebracht werden konnten, auf vernünftige Ratschläge einzugehen¹⁵⁷. Also, schließt Rosmini, gebe es ein allgemeines, geeignetes, auch äußeres Mittel, um das menschliche Urteilen zu lenken. Allerdings irrten nicht nur die Geistesgestörten, auch sehr viele "Normale" würden durch die Heftigkeit ihrer Leidenschaften, die Beweglichkeit ihrer Phantasie und die Lebhaftigkeit ihrer Gefühle in der Klarheit ihres Urteils beeinträchtigt. Auch seien die Verbrechen nicht immer nur auf die Bosheit der Schuldigen zurückzuführen, sondern hätten häufig ihre Wurzel in unrichtigen Urteilen, falschen Meinungen und in dem Irren eines verwirrten Denkens. Deshalb müsse der gesetzliche Strafvollzug nicht nur vendikative und repressive Absichten verfolgen, sondern auch die geistigen Irrungen der Sträflinge medikativ beeinflussen¹⁵⁸. Hier nun der Schluß, den Rosmini aus diesen Erwägungen zieht: In keinem Alter seien das Gefühl so lebhaft, die Phantasie so verworren, die Instinkte in ihrer Aktion so schnell, die Vernunft so wenig einflußreich, die Selbstbeherrschung so schwach, wie in der frühen Kindheit. Das Urteilen der Kinder müsse gelenkt und auf jede Weise unterstützt werden. Dem Ungestüm der physischen Instinkte müsse also auch eine physische Repressivmaßnahme entgegengestellt werden¹⁵⁹.

Rosmini wandte sich gegen diejenigen, die jede körperliche Strafe ablehnen. Er sah sehr wohl den Mißbrauch, welcher damit getrieben wurde. Aber man dürfe deshalb nicht in das entgegengesetzte Extrem verfallen. Wenn das Element des Zornes aus der Strafe verschwinde, sei auch die Übertreibung ausgeschlossen. Dann werde die physische Strafe für die Kinder heilsam, ja die allerwirksamste und habe nichts Hartes und Aufreizendes an sich, obwohl sie schmerzhaft sei und sein solle¹⁶⁰. Diese Äußerungen geben uns aber nicht das Recht, Rosmini für einen eifrigen Verfechter der körperlichen Züchtigung zu halten. Gegen eine falsche Zimperlichkeit seiner Zeit wollte er nur ihre Berechtigung und Nützlichkeit darlegen, wenn sie bei der richtigen Gelegenheit, im rechten Alter und in geeigneter Weise gebraucht wird. Er verbietet ausdrücklich die Rute in der Schule¹⁶¹. Freilich erlaubt er an-

157) Vgl. ebd.

159) Vgl. ebd.

158) Vgl. ebd.

160) Vgl. ebd.

161) Vgl. Ep. comp. , V., pag. 564, nach Antologia, S. 114.

dere körperliche Strafen, wenn sie von den "Regolamenti" nicht verboten und auch von den anderen Lehrern angewandt würden.

In seiner Pädagogik herrscht mehr die Liebe als die Furcht, und er gibt die Weisung: "Nehmt euch vor, die Kinder als vernünftige und christliche Wesen mit den Mitteln der Vernunft und des Glaubens zu führen"¹⁶². So setzt er die gleichen Grundpfeiler für die Erziehung, wie Don Bosco, der große italienische Praktiker jener Epoche: Vernunft, Glaube und Liebe¹⁶³.

Stellungnahmen und Wertungen

Rosminis Erwägungen über die Probleme der Erziehungskunst, sowie seine Vorschriften und Ratschläge für die Praxis entsprangen sämtlich aus seiner Überzeugung, echte Erziehung müsse vollständige, im christlichen Glauben gründende, ja in diesem eigentlich erst mögliche Einheit aufweisen, habe ferner naturgemäß zu sein, d.h. dürfe keines der in die Menschennatur gelegten Gesetze mißachten und solle allen physischen und psychischen Kräften im Menschen die ihnen zukommende Ausbildung zuteilwerden lassen.

Die Kritik richtete sich nicht gegen die eine oder andere sekundäre Ansicht des Roveretaners über Erziehung, sondern zielte auf seine fundamentalen Forderungen und deren Voraussetzungen.

Schon jene Kontroverse mit den Verfassern des "Eusebio Cristiano" über die Beschaffenheit der gefallenen Menschennatur war zutiefst mit ein Angriff auf pädagogische Anschauungen Rosminis. Nach dem Dekret Gregors XVI. vom März 1843, das beiden streitenden Parteien über diese Frage Schweigen auferlegte, erfolgte von kirchlicher Seite nie mehr eine mißgünstige Kritik an den pädagogischen Grundideen des Roveretaners, ja ein neuerer Vertreter aus diesem Lager, Mario Casotti, schreibt im Vorwort der 1950 von ihm veröffentlichten Auswahl aus dem "Principio Supremo della Metodica": "Die Pädagogik Antonio Rosminis hat in diesem Sinne (der Rechtgläubigkeit, der Verf.) keine schwachen Seiten oder dunklen Punkte, sondern entfaltet sich ganz im Lichte der besten, der sichersten christlichen Tradition"¹⁶⁴.

Jene italienischen Pädagogen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die einer extrem positivistischen Philosophie anhängen,

162) "Proponetevi di condurre i fanciulli come esseri ragionevoli e cristiani coi due mezzi della ragione e della fede;" Scritti vari di metodo e pedagogia, pagg. 213-218, nach Antologia, S. 31.

163) Vgl. Alfred Schön, Das Präventivsystem Don Boscos, S. 14.

164) Casotti, S. 8.

bekämpften einerseits die Person Rosminis durch absichtliche Ignorierung, andererseits seine Erziehungsideen durch eine Anzahl von negativen Beurteilungen. Dante Morando faßt ihre gegen den Roveretaner erhobenen Einwände zusammen. Es sind im Wesentlichen:

1. Der Vorwurf eines ideologischen, metaphysischen und pädagogischen Apriorismus.

2. Die Vermischung von Religion und Pädagogik in einem abstrakten und unwissenschaftlichen Mystizismus¹⁶⁵.

Die in Italien auf den Positivismus folgende Strömung des Idealismus fällte ein wesentlich günstigeres Urteil. So behauptet ihr hervorragendster Vertreter auf pädagogischem Gebiete, Giovanni Gentile, Rosmini sei einer der größten Philosophen und Pädagogen, "die wirksam dem abstrakten Rationalismus der Aufklärung entgegentraten, indem sie die Ideen der Wirklichkeit des Geistes, der Freiheit, der Geschichte, der Religion, der Kunst, also alles dessen, was in der Welt des Geistes real ist, und den Sinn dafür wiederherstellten"¹⁶⁶. Über die "Unità dell'educazione" schreibt Gentile: "Von seinen zufälligen Formen befreit, ist der von Rosmini in dieser Abhandlung entwickelte Gedanke ebenso wahr wie 1826, als die Schrift verfaßt wurde. Er ist wahr für Katholiken wie für Nichtkatholiken, ja sogar für jene, die meinen, an keinen Gott zu glauben. Die Erziehung ist wahre Erziehung, ist Bildung des Geistes, wenn sie Einheit aufweist; denn wer Geist sagt, sagt Einheit; und das Prinzip, das der Erziehung diese Einheit zu verleihen vermag, kann nur aus dem Gedanken geschöpft werden, in welchem man das Zentrum allen Denkens und des ganzen Lebens erblickt, wie immer man auch die Wirklichkeit, auf die sich dieser Gedanke bezieht, nennen mag; und keiner hat bisher diese fundamentale Wahrheit jedes echten Erziehungssystems so wirksam verteidigt wie Rosmini"¹⁶⁷.

Aber die Urteile des Idealismus sind keineswegs alle positiv. Dante Morando glaubt, die negative Kritik, die Rosminis Pädagogik von dieser Seite erfuhr, wiederum in zwei Vorwürfen zusammenfassen zu können:

1. Die Philosophie Rosminis vertrete wohl den Gedanken der Autonomie und schöpferischen Freiheit des Geistes, aber nur bis zu einem gewissen Grade. Wegen des Glaubens "an die Existenz eines Extra-Subjektes und einer Idee des Seins, die gegeben und nicht vom Subjekt geschaffen sei", müsse Rosmini "der Frei-

165) Vgl. Morando, S. 490.

166) Vgl. ebd., S. 493.

167) Giov. Gentile, *L'educazione dell'infanzia* di A. Rosmini, pag. 216, nota, nach Morando S. 493, (2).

heit, Spontaneität und geistigen Selbständigkeit der Person" ¹⁶⁸, die ja bei ihm im Erziehungsziel erscheint, Grenzen setzen.

2. Rosmini verwechsle die religiöse Erziehung mit der Erziehung zu einer bestimmten christlichen Religion, nämlich der katholischen, sei also konfessionell festgelegt.

Die Anhänger und die geistlichen Söhne Rosminis suchten die gegen ihn erhobenen Vorwürfe zu entkräften, seine Verdienste hervorzuheben und nicht zuletzt durch konsequente Anwendung seiner Theorien in stiller, geduldiger Erziehungsarbeit deren Richtigkeit zu beweisen.

Giovanni Pusineri, der das gesamte Schrifttum seines geistlichen Vaters nach pädagogischem Gedankengut durchforschte und daraus eine "Antologia Pedagogica" zusammenstellte, hebt in der Einführung dazu kurz und prägnant wesentliche Aspekte der rosminianischen Auffassung hervor.

Allen pädagogischen Schriften Rosminis liege der Gedanke zugrunde, daß "die Vorsehung die Menschheit auf ein festes Ziel hin erzogen und mit Rücksicht darauf alle Ereignisse der Welt vorausbestimmt und gelenkt habe, und daß eben diese Vorsehung deshalb für alle, welche die Erziehung der Menschen beeinflussen und von Gott eigens zur Verwirklichung des von Ihm ab aeterno geplanten und in der Schöpfung begonnenen Systems berufen wurden, ein nachzuahmendes Vorbild geworden sei" ¹⁶⁹. Rosmini hebe ferner die vollkommene Einheit des Menschen hervor. Sie entstehe durch das Zusammenspiel vieler untergeordneter Aktivitäten, von denen aber jede in einem eigenen Bereich nach bestimmten Gesetzen wirke, kontrolliert von der höchsten Aktivität, welche nach Rosmini die vom Gesetze der Freiheit beherrschte Person ist. Echte Erziehung herrsche dort, wo dieses höchste aktive Prinzip vervollkommenet werde; so erziehe man den ganzen Menschen in seiner realen Ordnung und gemäß der Wahrheit. Aber die Wahrheit in ihrer Fülle und Unversehrtheit führe uns über die Natur hinaus auf Christus, in dem "die Wahrheit eine Substanz, ja die edelste Substanz, eine Person ist" ¹⁷⁰. Obwohl es Pusineri gelingt, eine gewisse Geschlossenheit in die Darstellung der rosminianischen Gedanken zu bringen, erkennt er doch, daß wir es nicht mit einer vollständigen Abhandlung über Pädagogik in streng wissenschaftlicher Form zu tun haben. Erst andere - er nennt Anto-

168) Vgl. ebd. S. 495.

169) Pusineri zitiert die angegebene Stelle aus den "Opuscoli filosofici", vol. I., pagg. VI, VII, nach Antologia, S. X.

170) Vgl.: "In Cristo ella (la religione, d. Verf.) ripone la realtà della verità: qui la verità è una sostanza, la più nobile delle sostanze, una persona!" Ep. comp., IV., pagg. 726-730, nach Antologia, S. 198.

nio Rayneri - hätten, darauf aufbauend, ein solches System geschaffen¹⁷¹.

Dante Morando, einer der besten Kenner des pädagogischen Schrifttums Rosminis, zeigt uns in seinem Buch "La pedagogia di Antonio Rosmini" (Die Pädagogik Antonio Rosminis) fast auf jeder Seite, wieviel Wahrheiten und Weisheiten über die Erziehung in den Werken des Roveretaners enthalten sind. Rosminis Begriff der Person stelle einen grundlegenden Gedanken dar, zu dem man zurückkehren müsse¹⁷². Sollten sich in gewissen Punkten der pädagogischen Doktrin Rosminis Lücken, Unklarheiten oder Antinomien finden, so glaube man ja nicht, der Roveretaner sei so sehr Rationalist, daß er die lebendigen Kräfte in der Erziehung vergesse, die da seien: Liebe, Glaube und Religion¹⁷³.

Morando unternimmt es auch, die von den beiden erwähnten philosophischen Hauptströmungen gegen Rosmini erhobenen Einwände zu widerlegen¹⁷⁴.

Die positivistischen Vorwürfe eines ideologischen, metaphysischen und pädagogischen Apriorismus seien unberechtigt. Rosmini setze als einziges Apriori das *essere ideale*, das aus den Tatsachen feststellbar sei. Aber selbst wenn sich bei der kritischen Prüfung der Tatsachen ergäbe, daß man etwas nicht ohne ein Apriori zu denken vermöchte, so wäre eine solche Annahme immer noch eine gute methodische und philosophische Regel. Wollte man andererseits behaupten, seine pädagogische und in Sonderheit seine methodische Doktrin wären einzig von philosophischen Voraussetzungen abgeleitet worden und seien deshalb abstrakt, so widerspräche das der Wahrheit. Rosmini selbst habe zahlreiche pädagogische Erfahrungen gesammelt und viele Beobachtungen angestellt, andere von seinen Mitarbeitern durchführen lassen. Überdies sei bekannt, daß er sich an der früheren und damaligen pädagogischen Literatur orientierte und mit zeitgenössischen bedeutenden Erziehern in Verbindung stand. Wenn seine pädagogische Lehre mit der ideologischen und metaphysischen Theorie des *essere* in Einklang stehe, so stelle das nur einen großen Vorteil dar. Von einer eigentlichen Vermengung von Wissenschaft und Religion könne man bei Rosmini nicht reden. Seine rationalen Untersuchungen seien nur mit rationaler Methode durchgeführt worden. Daß er aber seine Philosophie mit den Glaubenswahrheiten in Einklang brachte, sei kein Grund, von vornherein seinen Beobachtungen und Schlüssen die Gültigkeit abzusprechen. Was für den Wissenschaftler allein zähle, sei der Wert, der den objektiven, belegten, für alle erkennbaren Begründungen, auf welche eine Theorie sich aufbaut, innewohne.

171) Im Vorwort zur *Antologia*, S. XVI.

173) Ebd.

172) Morando, S. 10.

174) Vgl. Morando, S. 490-492.

Die philosophischen Angriffe der Idealisten richteten sich gegen die Begriffe von Person und Freiheit: Rosmini habe die Person nicht als universale Möglichkeit und ihre Freiheit nicht als Aktivität ohne Grenzen aufgefaßt. Diesem Irrtum nicht verfallen zu sein, sei gerade der innere Wert der rosminianischen Theorie, meint Morando ¹⁷⁵. Der Geist als Person, das Ich als Gott und ähnliche Behauptungen führten in eine abstrakte Welt. Das konkrete Leben sei das der individuellen Person, die ihre besondere Verantwortung zu tragen habe, weil sie nicht in eine universale Subjektivität falle. Nehmen wir die überindividuelle Subjektivität als real an, so könne sie nur von Augenblick zu Augenblick mit der Tätigkeit des Ich identisch sein, was auf eine zügellos sich auswirkende Anarchie der Instinkte hinauslaufe. Die Theorie jedoch, die alle Akte des Ich als göttlich ansieht, enthalte, auch wenn sie sich als Theorie des absoluten Aktivismus ausbebe, die Lehre einer vollständigen Passivität. Aktivität bedeute nicht Handeln um seiner selbst willen, sei nicht ledigliches Austoben einer geistigen Kraft, die sich keiner Zucht unterwerfen wolle; Aktivität stelle vielmehr eine bewußte Anstrengung auf das Ziel hin dar, die reale Welt, wie sie sei, in eine solche zu verwandeln, wie sie sein sollte. Eine Theorie, welche die Freiheit aller Impulse annehme, die sich - weil als göttlich betrachtet - immer aus sich selbst rechtfertigten, sei zutiefst eine Lehre der Passivität, in der Freiheit und Wille mit dem Ablauf der Handlungen und dem spontanen Werden der Wirklichkeit zusammenfielen. Sollte aber die Aktivität des überindividuellen Subjekts nicht mit der Tätigkeit des Ich identisch sein, so würde auf den Determinismus der Instinkte entweder ein solcher theologischer Art, der alle Handlungen vom Willen eines mysteriösen Herrn abhängen ließe, oder der Theismus und die Transzendenz folgen, welche die Idealisten auf jeden Fall ablehnten.

Gegen den idealistischen Einwand, Rosmini halte die von ihm geforderte, religiös fundierte Erziehung nur auf der Grundlage des katholischen Glaubens für möglich, bringt Morando vor, daß es falsch sei, die katholische Religion lediglich als einen Komplex von Dogmen mehr oder weniger verständlicher Wahrheiten, oder gar nur als eine äußere Organisation mit sichtbarer Hierarchie und politisch-wirtschaftlichen Interessen anzusehen. Die Religion sei auch und vor allem Moral und Liebe, Verlangen nach dem Triumph des Guten, Tätigkeit und opfervoller Kampf für die Gerechtigkeit. Die Kirche steile auch und in erster Linie die Gemeinschaft und innere Vereinigung der Geister dar, die in Christus und mit Christus dieselben Ideale in sich fühlten und sie verwirklichen wollten ¹⁷⁶

175) Ebd., S. 496.

176) Ebd., S. 498.

Mario Casotti endlich weist auf einen, von anderen noch nicht erwähnten pädagogischen Ansatz im Schrifttum Rosminis hin. Da Gott in der Hl. Schrift und in der kirchlichen Tradition dem Menschen Ziel und Inhalt für seine Erziehung offenbarte, habe Rosmini sich die Frage vorgelegt, ob man nicht vielleicht auch bezüglich der pädagogischen Methode daraus etwas erfahren könne. In seinem Frühwerk "Educazione Cristiana" sei er diesem Problem nachgegangen. Casotti behauptet: "Wenn der Philosoph aus Rovereto diese Untersuchung ganz hätte zu Ende führen können, so hätte er uns zweifellos eine der religiösen Offenbarung entnommene und auf die Hl. Schrift gestützte Methodik geschenkt"¹⁷⁷.

Ergänzende Stellungnahme

Die dem Roveretaner anlagemäßig gegebene, überaus starke Empfänglichkeit für das Religiöse, sowie deren Pflege und Förderung in einer wohldurchdachten Fremd- und Selbsterziehung begründeten in ihm eine derartig ausgeprägte christliche Mentalität, daß er nur aus dem Geiste seines Glaubens lebte. Deshalb war für ihn die Auffassung selbstverständlich, daß die Geschichte der Menschheit zutiefst Heilsgeschichte sei, daß die Führung des ganzen Menschengeschlechtes und des Einzelnen durch die göttliche Vorsehung ein Vorbild für die menschliche Erziehungsarbeit darstelle und in der Hl. Schrift viele Einsichten für eine verständnisvolle, gerechte Menschenbehandlung verborgen lägen. Obwohl gerade der letzte Gedanke ihm besonders wertvoll sein mußte, hat er ihn in seinen pädagogischen Werken nicht weiter verfolgt. Die Schwierigkeit, daß die in den Hl. Schriften enthaltenen Weisheiten über den Menschen vielfach erst hätten aus ihrer geschichtlichen Hülle geschält werden müssen, dürfte ihn nicht abgeschreckt haben. Warum er nicht in erster Linie den Weg religiöser Betrachtung, sondern den der wissenschaftlichen Orientierung und Forschung wählte, um die Wesenszüge der wahren Erziehung zu finden, ist auf seine Überzeugung zurückzuführen, daß sich auch im Suchen der Wissenschaft und somit auch in der Geschichte der Pädagogik die Führung Gottes zeige, und demnach die darin niedergelegten, allgemein als richtig befundenen Erfahrungsergebnisse ebenfalls als eine gottgewollte Erkenntnisquelle für die Erziehungskunst anzusehen seien.

Welcher philosophischen Richtung einer auch immer anhangen

177) Casotti, S. 15.

mag, er wird zugeben müssen, daß es Rosmini gelungen ist, eine Lösung des Erziehungsproblems im allgemeinen, sowie einen Weg und eine Hilfe zur Bewältigung der besonderen Aufgaben zu finden, indem er seine Pädagogik völlig in sein philosophisches System und in die christliche Weltanschauung einbettete.

Müssen wir seine Theorie aber nur als historisches Dokument ansehen, oder kann sie auch heute noch der Pädagogik Licht und Anregung bedeuten?

Unsere Überlegung soll nicht nur Mängel hervorkehren, da diese zumeist zeitbedingt sind. So wäre es beispielsweise unbillig, dem Roveretaner die ungenügende Ausführung der Natur als Bildungsquelle vorzuwerfen. Die naturwissenschaftliche und technische Entwicklung war zu seiner Zeit noch nicht so weit fortgeschritten, daß die Fülle der in der Natur verborgenen Bildungselemente hätte offenbar werden können. Ungerecht wäre es auch, wollte man die geringe Berücksichtigung des sozialen Aspektes der Erziehung, soweit sie die Kindheit und Jugend angeht, ihm allzusehr zur Last legen. Handelt es sich doch sicherlich um eine Lücke, die darauf zurückzuführen ist, daß seine geplanten pädagogischen Werke nicht zum Abschluß gelangten.

Solche Unzulänglichkeiten entscheiden nicht über den Wert seines pädagogischen Gedankengutes. Das Bleibende müssen wir vielmehr in den fundamentalen Anschauungen und in den Grundforderungen suchen.

Ist das Erziehungsziel, welches uns Rosmini vorstellt, nicht zu hoch gespannt?

Die richtige Einstellung zur Ordnung der Werte im konkreten Lebensablauf, die Verwirklichung eines möglichst vollkommenen - im Sinne Rosminis verstandenen - Menschentums und der Erwerb aller zur vollen Bewältigung der Lebensaufgaben nötigen Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden ein Ideal, vor dem wir, unser Unvermögen fühlend und erlebend, zunächst hilflos stehen. Das Vollkommenheitsideal als Erziehungsziel birgt für den, welcher sich ohne höhere Hilfe wähnt, zweifellos Gefahren in sich. "Die Sterne hoher Ideale" sollen zwar dem Heranwachsenden - und nicht nur diesem - "auf seinem Pfade leuchten". Aber "er kann nicht erwarten, daß er im Diesseits idealisch lebe; er wird lernen müssen, die Unvollkommenheit zu ertragen und im Wirklichen sich wahrhaft menschlich zu halten"¹⁷⁸. Ständig hat er neue Anstrengungen zur Vervollkommnung zu machen, demütig muß er immer wieder fremde Hilfe dabei annehmen, geduldig sich und andere ertragen.

Das Erziehungsziel, das uns Rosmini vorlegt, geht aber noch über die natürliche Vollkommenheit hinaus. Nur deshalb, weil er mit jedem Christen der Überzeugung ist, daß die Gnade Gottes

¹⁷⁸) Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, S. 129.

dem Menschen in seiner Unzulänglichkeit hilft und jedes Streben nach Vollkommenheit nicht sinnlos enden läßt, darf er uns sein hohes Erziehungsideal bieten.

Was ist heute sodann zu seiner Forderung der Einheit der Erziehung zu sagen? Einheit in dem Sinne, daß durch das Erziehungswerk der ganze Mensch zu einer möglichst harmonisch entwickelten und ausgebildeten, lebensstüchtigen Persönlichkeit werde, ist schon immer gefordert und bis zu einem gewissen Grade auch als erreichbar angesehen worden.

Die Einheit aber, wie Rosmini sie verlangt, kann bei der Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der Erziehungsmächte und ihrer besonderen Aufgaben nur dann als mögliches Ziel aufgestellt werden, wenn alle am Erziehungsprozeß beteiligten Kräfte aus derselben Weltanschauung wirken und auf ein gleiches Endziel ausgerichtet sind. Das hatte Rosmini klar erkannt und die christliche Weltanschauung als Fundament gesetzt. Auf dieser Grundlage allein ist die Realisierung des von ihm aufgestellten Erziehungsideals in seiner ganzen Ausdehnung überhaupt denkbar. Denn nur die christliche Religion setzt ein für alle Zeiten und alle Menschen gültiges Ziel, das die Verwirklichung aller nötigen individuellen Teilziele sogar verlangt. So sind keine der diesseitigen Belange des Menschen ausgeschlossen, und die Erreichung seines über die irdische Existenz hinausgehenden Endzieles ist ermöglicht.

Für das Gemeinschaftsleben aller Epochen, Kulturen und Rassen ist, bei aller Verschiedenartigkeit der äußeren Formen, eine ewig gültige soziale Norm gegeben. Die innere Zusammengehörigkeit aller Menschen liegt in den Begriffen der Schöpfung nach Gottes Ebenbildlichkeit und der providentiellen Führung der Menschheit als Ganzes verankert, die Verbundenheit aller Christen ist im Corpus Christi Mysticum, der Ruf nach tätiger Liebe am Nächsten, dem Kinde desselben himmlischen Vaters und dem Bruder Christi, in dem Gebote des Erlösers gegeben.

Es wäre jedoch falsch anzunehmen, daß die von Rosmini geforderte Einheit der Erziehung nur auf der Grundlage des katholischen Glaubens möglich sei. Der Roveretaner war zwar überzeugter Priester der römischen Kirche und schrieb in erster Linie für katholische Leser, aber wir würden seine Auffassung vom Christentum und vom Wesen des Katholizismus zu eng fassen, wollten wir glauben, er hielte die Einheit einer zwar christlichen, aber nicht katholischen Erziehung für unmöglich. Das Wesentliche seiner pädagogischen Theorie kann in der Form jeder christlichen Konfession verwirklicht werden, insofern sie konkrete, die gesamte Lebensgestaltung erfassende sittliche und religiöse Forderungen stellt.

Zusammenfassend ergibt sich: Die in der Theorie Rosminis

aufgezeigte objektive Ordnung aller Güter und Werte, welche der Einsicht des Zöglings wenigstens in den Hauptzügen schon frühzeitig zugänglich wird, verhindert ein Verfehlen des eigentlichen Zieles und Zweckes jeden Menschenlebens und ein völliges Aufgehen in Teilzielen.

Die in der "Unità dell'educazione" geforderte Konzentrierung der Bildungsgüter und ihre Koordinierung auf das eine religiöse Ziel hin bewirken, daß das Lernen nicht zum Enzyklopädismus führt, sondern selbst bei geringem Umfang an Wissen eine geschlossene Bildung entsteht.

Der im christlichen Glauben fundierte Optimismus, welcher sich der Grenzen der Erziehung freilich bewußt bleibt, verhindert die verderbliche Skepsis. Die von allen Erziehungsmächten in gleicher Weise anerkannten und angestrebten Ziele und Ordnungen führen im Kinde zu festen religiösen und sittlichen Überzeugungen.

Wenn Rosmini der Religion eine beherrschende Stellung über das Denken, Fühlen, Wollen und Tun des Menschen zuweist, so ist damit keine Beschneidung der gesunden Entwicklung der Anlagen verbunden. Im Gegenteil: Der von Gott den Menschen gegebene Auftrag fordert die natürliche und übernatürliche Vervollkommenung der Individuen, den Aufbau einer harmonischen Gemeinschaft und die geordnete Herrschaft über die Natur. Alle Wertschätzung ist der objektiven Ordnung gemäß abgestuft. Alles erhält in ihr den ihm zustehenden Platz.

Die Forderung einer Suprematie der Religion meint aber auch nicht, daß beispielsweise Kunst und Wissenschaft sich nur auf den religiösen Themenkreis zu beschränken hätten. So ist das Forschen des Wissenschaftlers, insofern es nicht mehr oder weniger egoistische Interessen, sondern die Wahrheit zum Ziele hat, eigentlich ein religiöser Akt.

Kunst und Wissenschaft, sowie das Tun und Treiben des Menschen allgemein und sämtliche Güter, um die er sich bemüht, sind freilich nicht das Ziel. Es wäre aber nicht im Sinne Rosminis geurteilt, wollte man behaupten, die Religion, welche uns die moralische Vollkommenheit und schließlich die ewige Seligkeit in Gott als Ziel vor Augen stellt, sei alles, Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft, Vaterland, Familie und Körper dagegen nichts mehr. Alle diese Güter bedeuten, als Mittel zur Erreichung des Zieles gebraucht, noch viel.

Rosminis Erziehungsgedanken geben so auf der Grundlage der göttlichen Offenbarung, wie die christliche Religion sie lehrt, der Pädagogik einen tiefen Gehalt, zeigen eine Ordnung und weisen die Wege zu einer Gesundung des Gemeinschaftslebens und damit der Gemeinschaften überhaupt. Das ist es aber, was letztlich mit einer Erziehungsreform erreicht werden soll.

HAUPTGEDANKEN DER METHODIK ROSMINIS

Ein Hauptanliegen aller Pädagogen jener Zeit war das Problem des richtigen methodischen Vorgehens im Unterrichte. So hoffte beispielsweise Pestalozzi mit seiner Methodenlehre den unterrichtlichen Erfolg sichern zu können.

Rosmini war wohl zunächst von praktischen Notwendigkeiten zu seinen methodischen Untersuchungen gedrängt worden¹. Er hatte mit den Mitgliedern seiner beiden Kongregationen eine Anzahl Schulen gegründet, war für deren inneren und äußeren Ausbau verantwortlich und wurde immer wieder gezwungen, sich mit den ihm vorgetragenen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. Mit allen Anliegen eilte man zu ihm. So ist es nicht verwunderlich, daß sich auch seine Lehrer und Lehrerinnen in ihren schulischen Nöten mit ihm besprachen. Eine der immer wieder auftauchenden Fragen war die nach dem besten methodischen Wege². In manchen der Ratsuchenden spukte freilich der unerfüllbare Wunsch, ihr Meister solle ihnen mit einer guten Methode ein mechanisch anwendbares und erfolgssicherndes Regelwerk in die Hand geben. Rosmini gewann aber selbst bald Klarheit über die Grenzen einer normativen Methode. Er erkannte, daß die Sicherheit einer solchen lediglich in der Eindeutigkeit ihrer Prinzipien bestehen könnte und war überzeugt, daß sich alle besonderen Regeln des *metodo espositivo* von einem einzigen höchsten Prinzip ableiten ließen³. Da er eingesehen hatte, daß die unterrichtsmethodischen

1) Die Methodik ist ein Teil der Logik. Im Vorwort zu "Del Principio Supremo della Metodica" umreißt Rosmini das Gebiet, das er behandeln will, ganz klar. Der Menscheng Geist habe die Wahrheit zum Gegenstande. (*La mente umana ha per oggetto la verità, ... Princ., n. 2.*) Um sie ringe er und mit ihr beschäftige er sich. Eine schon erkannte Wahrheit könne der Mensch anderen mitteilen, gegen Angriffe verteidigen oder von Irrtümern, die sich einzuschleichen versuchten, freihalten wollen. Um dies zu erreichen, besitze der Menscheng Geist drei entsprechende Methoden: 1. il metodo espositivo, die darbietende Methode, welche zeige, wie wir einem anderen unsere Kenntnisse am besten mitteilen könnten; 2. il metodo polemico, die polemische Methode; 3. il metodo critico, die kritische Methode. (Vgl.: "Vi ha un metodo espositivo, che insegna a comunicare altrui nel modo migliore le nostre cognizioni; vi ha un metodo polemico, ...; vi ha un metodo critico, ...: questi sono i tre primi metodi che presiedono agli uffici della mente verso le verità conosciute." *Princ., n. 6*).

Rosmini beschränkt sich ausschließlich auf die darbietende Methode, welche die Regeln für die Wahrheitsübermittlung an andere aufstellt und besonders für den Unterricht in der Schule von Bedeutung ist. Er versucht, die Prinzipien dieser Methode zu entdecken, zu ordnen und zu vereinfachen.

2) Vgl. *Princ., n. 8*.

3) Vgl.: "Laonde noi stimiamo di volgere principalmente le nostre ricerche a trovare il principio supremo, dal quale tutto il metodo espositivo discende; il che non sappiamo essersi fin qui fatto da nessun altro." *Princ., n. 11*.

Gesetze zunächst als wissenschaftliches Problem unter weiterem Aspekt innerhalb der Philosophie bearbeitet werden müßten, forschte er in der "Logica" zunächst nach einem allgemeinen methodischen Prinzip. Er fand, dieses könne nur in der unveränderlichen Natur der menschlichen Einsicht selbst bestehen⁴. Die Natur besitze sozusagen ihren eigenen Mechanismus, dessen Gesetze festlägen. Der Geist könne sich nur auf der von diesen Gesetzen vorgeschriebenen Bahn bewegen und nur, indem er die von ihnen gewiesenen Schritte vollführe⁵. Wer also eine geeignete Art und Weise finde, seinen Geist anzuregen und zu unterstützen, schnell und sicher seine natürlichen Schritte auszuführen, besitze die Methode⁶.

Rosmini ging von der Erwägung aus, daß die Menschen trotz ihrer Individualität so viele gemeinsame Wesenszüge aufweisen - so eben in der Art und Weise, zu den Erkenntnissen zu gelangen -, daß man dieses Allgemeine in der Erkenntnisbildung für eine normative Methode als Grundlage nehmen könne, ja müsse.

Pestalozzi, der sich vorher mit dem gleichen Problem beschäftigt hatte, und auf dessen Gedanken Rosmini hier zurückgriff, drückte sich folgendermaßen aus: Die Form, "worin die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen der Natur selbst bestimmt wird, ... ist in der allgemeinen Einrichtung unseres Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d.i. zu einem Begriffe auffaßt, und diesen Begriff dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt"⁷.

Rosmini orientierte sich an der ihm erreichbaren einschlägigen Literatur, studierte Lambruschini⁸, Pestalozzi, Girard⁹ und andere und hatte Rousseaus "Emile" und die "Éducation progressive" von Albertina Necker de Saussure¹⁰ zur Hand. Er begann seine Überlegungen damit, den Weg zu suchen, wie der Mensch zu seinen Erkenntnissen gelangt. Daraus mußte ja dann abzuleiten sein, wie man die unterrichtliche Methode zu gestalten habe. Denn unterrichten bedeutet letztlich das Erkennen des Schülers leiten, d.h. seine Denkkakte in ihrem Vorwärtsschreiten auf das Erkenntnisziel hin überwachen und lenken.

4) Vgl. Logica, n. 755.

5) Vgl. ebd.

6) Vgl. Logica, n. 757.

7) Heinrich Pestalozzi, Schriften. Zürich 1946, 3. Bd. S. 246.

8) Vgl. S. 196.

9) Vgl. S. 197.

10) Vgl. S. 200.

Wohl hatte man schon seit des Comenius' Zeiten das fundamentale Gesetz erkannt, der natürliche Prozeß des Lernens im Kinde sei dadurch zu fördern, daß man von der Anschauung des Konkreten ausgehe. Sonst könnten sich die Begriffe nicht richtig bilden, blieben inhaltsleer. So schreibt Rosmini: "Bezüglich der Art und Weise zu unterrichten muß man vom Leichten zum Schwierigen fortschreiten und lange beim Leichten verweilen. Was den Stil und die Methode angeht, haltet euch an Bonnet¹¹ und Condillac, ohne jedoch ihren Lehren zu folgen. Aber sie gehen gerade vom Leichten, weil vom sinnlich Wahrnehmbaren aus; dies ist der einzige Weg, auf dem man den Geist der Jugend stufenmäßig erheben und befriedigen kann"¹². Alle Kenntnisse, die man dem Schüler vermitteln will, müssen sich demnach auf die lebendige Erfahrung gründen und sich dann bis zu ihrer gedanklichen Formulierung weiterentwickeln.

Nun stellt eine solche Einsicht zwar den Zusammenhang zwischen der Erfahrung des Schülers und der Belehrung heraus, zeigt aber noch nicht den Weg, wie man von der Erfahrung zum Begriffe gelangt. Rosmini sucht nach diesem Weg. Er sieht die Methode eines guten Unterrichts darin, den Schüler in unmerklichem Stufengang vom Kleinen zum Großen, vom Leichten zum Schwierigen, vom Bekannten zum Unbekannten zu führen¹³.

Aber die Anwendung eines solchen, recht einfach erscheinenden Prinzips ist in der Praxis gar nicht so leicht. Sie stellt an den Lehrer große Anforderungen. Muß er sich doch zunächst eine gründliche Kenntnis des Stoffes aneignen, den Wissensstand der Kinder kennen und die Materie für den Unterricht zurüsten, d. h. unterteilen, ordnen und der kindlichen Fassungskraft angleichen. Ebenso wichtig ist sodann eine gute psychologische und auch philosophische Bildung, damit er die Eigenart der kindlichen Psyche in ihren verschiedenen Entwicklungsstadien zu erfassen vermag und das ideologische Wissen über die Schritte besitzt, die der Menscheng Geist vollführen muß, um zu immer genaueren Erkenntnissen zu gelangen.

Diese Forderung folgt klar aus der Fragestellung Rosminis nach dem höchsten Prinzip der Methode. "Welches ist jene sichere Norm, durch deren Befolgung der Jugenderzieher erkennt, was er zuerst und was hernach sagen solle, damit das Kind auf Stufen, die seinen Kräften jeweils angemessen sind, vom Bekannten zum Unbekannten, das man lehren will, geführt werde?"¹⁴ Diese Norm

11) Charles Bonnet (1720-1793), Naturforscher und Philosoph.

12) Ep. comp., vol. V., p. 574, nach Morando, S. 514.

13) Vgl. Princ., n. 12.

14) Ebd., n. 13.

glaubt er in dem natürlichen Stufengang der Ideen zu finden, in der Art und Weise also, wie der Menscheng Geist von einer Idee zur anderen schreitet¹⁵.

Er geht dabei von irgendeinem Gedanken aus, analysiert ihn, um aus seinen Elementen zu entdecken, welche Ideen ihm vorausgehen und welche ihm folgen müssen¹⁶. Nachdem er auf die Notwendigkeit hingewiesen hat, den Gedanken von seinem Objekt zu unterscheiden¹⁷, zeigt er auf, daß das Gesetz, nach welchem der Geist von einem Objekt seines Gedankens zu einem anderen gelangt, in den Objekten zu finden sei, d. h. in der Art und Weise, wie diese sich sukzessiv dem Geiste darbieten¹⁸.

Rosmini erforscht zunächst, wie die Einzelbegriffe und ihre Gruppierung in species und genera am besten gelehrt werden sollen, sodann die Art, wie die Dinge im Raum zu verteilen sind und endlich das deduktive Schließen, wie es sich vornehmlich in den mathematischen Wissenschaften findet.

Rosmini beginnt mit der Untersuchung der Art und Weise, wie man die Klassifikation der Dinge lehren solle. Er nimmt an, einem Kinde, das noch nie in einem Garten gewesen war und weder Pflanzen noch insbesondere Blumen gesehen hatte, werde eine Unterweisung über die Pflanzen und über die verschiedenen Rosenarten erteilt. Man führt es in den Garten, geht also von der lebendigen Erfahrung des Kindes aus. Damit die Beobachtung fruchtbringend werde, muß man sich jetzt über den Weg der Unterweisung Klarheit verschaffen. Es gibt zweifellos verschiedene Möglichkeiten:

Man kann dem Kinde ohne jede Ordnung von Rosen, Pflanzen und Blumen sprechen. Das ist sicherlich der schlechteste Weg, da alles dem Zufall anheimgestellt bleibt, kein Zusammenhang

15) Vgl. Princ., n. 15.

16) Vgl. ebd. n. 17.

17) Das Objekt eines Gedankens sei nicht der Gedanke selbst. (Vgl. Princ., n. 18.) Jeder Gedanke resultiere vielmehr aus zwei verschiedenen Elementen: aus der Aktion des denkenden Geistes, worin eigentlich die Natur des Gedankens bestehe, d. h. aus dem Akt, mit dem unser Geist seine intellektive Aufmerksamkeit (Vgl. S. 138) auf ein Ding richte (Vgl. Princ., n. 18) und aus den Objekten, den termini dieses Aktes (In der Logik definiert Rosmini: "Unter Objekt verstehen wir einen terminus, der auf eine Weise gesehen oder intuiert wird, daß der Intuierende in ihm nicht sich selbst, noch irgendeine Relation mit sich, als intuierendem Subjekt, erblickt, so daß das eigene Selbst, wie gesagt, vergessen und ausgeschlossen ist und der terminus allein bleibt, in einer absoluten Art und Weise existierend erscheint," Logica n. 304), an die der Geist denke, welche also die dem Geist gebotenen Bedingungen darstellen, damit er zu denken vermöge; denn ohne Objekt denke der Geist nicht, (Vgl. Princ., n. 18.)

18) Vgl. ebd. n. 19.

geschaffen und nur Verwirrung im Kopfe des Kindes angerichtet wird¹⁹. Der Erfolg dieser Unterweisung ist sicherlich gering.

Noch zwei Wege bleiben, die wir näher untersuchen wollen:

Wir können dem Kinde den Namen der Rose nennen, die es eben betrachtet - es sei beispielsweise eine "Adelheid von Como" -, und es dann über die Begriffe Bengalrosen, Rosen im allgemeinen, Rosazeen zum Begriffe "Pflanze" führen²⁰.

Auch umgekehrt können wir vorgehen. Wir sagen dem Kinde, daß das Ding, welches es vor sich sieht, eine Pflanze darstelle. Weiterhin erklären wir ihm, daß es eine Blütenpflanze, eine von der Klasse der Rosazeen, sodann, daß es eine Rose, eine Bengalrose, ja eine "Adelheid von Como" sei²¹.

Geht die Unterweisung den ersten dieser beiden Wege, so muß der kindliche Geist seine Aufmerksamkeit zunächst auf die Unähnlichkeiten, die zwischen den Gegenständen herrschen, dann auf die Ähnlichkeiten richten, indem er dabei von den enger umgrenzten Ähnlichkeiten zu den weiteren fortschreitet²².

In der Tat, führt Rosmini weiter aus, könne der Geist von den Objekten, die "Adelheid von Como" hießen, zum Begriffe der Gegenstände, die man Bengalrosen nenne, nur gelangen, wenn er bemerke, daß

1. unter einigen jener Dinge Ähnlichkeiten bestehen, derentwegen sie alle "Adelheid von Como" hießen;

2. nicht nur zwischen all den Rosen "Adelheid von Como", sondern auch noch in vielen anderen Objekten weitere Ähnlichkeiten vorhanden seien, deretwegen man sie alle zusammen Bengalrosen nenne²³.

Im zweiten Falle dagegen habe der Geist des Kindes seine Aufmerksamkeit zunächst auf die Ähnlichkeiten, dann erst auf die Unähnlichkeiten zu lenken und letztere als Grenzen jener anzusehen²⁴. Er komme von umfassenderen Ähnlichkeiten nach und nach zu anderen, weniger ausgedehnten und lerne somit zuerst die umfassendste Ähnlichkeit kennen, welche die Gattung, il genere²⁵, bilde, dann die Unähnlichkeiten oder Unterschiede, die jene Gattung in immer differenziertere Klassen einenge und unterteile²⁶. Hat er also die dem Begriff Pflanze zugrunde liegenden Ähnlichkeiten erkannt, muß er ihre Grenzen, ihre Unähnlichkeiten erfassen und zwar solange, bis er beim Unterschiede anlangt, der die Rosen "Adelheid von Como" von allen anderen Bengalrosen trennt.

Kehren wir zum ersten Beispiele Rosminis zurück. Wie käme

19) Vgl. ebd. n. 23, 3 und n. 24.

22) Vgl. ebd. n. 26.

20) Vgl. ebd. n. 23, 1.

23) Vgl. ebd.

21) Vgl. ebd. n. 23, 2.

24) Vgl. ebd. n. 27.

unser Schüler zu klaren Begriffen, wenn wir mit ihm den ersten Weg einschlagen?

Vor ihm wachse eine "Adelheid von Como". Der gehörte Name verbindet sich in seinem Geiste mit der visuellen Sensation der betreffenden Rose²⁷. Er glaubt, daß das Gesehene "Adelheid von Como" heiße, gleichwie beispielsweise Feuer eben Feuer genannt werde. Zeigen wir ihm nun eine andere Rose, z. B. eine "Sappho", so wird er sie wegen der vielen Ähnlichkeiten mit der ersteren auch "Adelheid von Como" nennen. Hier muß das Kind schon einen ersten Irrtum berichtigen: Ich muß ihm nämlich beibringen, daß nicht alle Rosen denselben Namen besitzen. Zwischen den Rosen "Adelheid von Como" und "Sappho" bestehen Unterschiede. Außerdem ist noch anderes im kindlichen Geiste richtigzustellen: "Adelheid von Como", ebenso wie "Sappho" bezeichnen nicht nur je eine einzelne Rose, sondern viele, da sie jeweils gewisse Merkmale gemeinsam haben, weswegen die einen alle "Sappho", die anderen ohne Ausnahme "Adelheid von Como" heißen²⁸.

Schreiten wir zu der allgemeinen Klasse der Bengalrosen weiter, zu welchen die beiden genannten gehören!

Der empfangenen Unterweisung entsprechend glaubt das Kind, die Rosen "Adelheid von Como" und die Rosen "Sappho" gehörten nicht zusammen. Nun zeigen wir ihm, daß sie aber auch Ähnlichkeiten aufweisen, derentwegen man sie alle unter dem Namen "Bengalrosen" zusammenfaßt. Wiederum muß der kindliche Geist seine Begriffe revidieren²⁹. Erarbeiten wir mit unserem Schüler dann den Begriff der "Damaszenerrosen" auf die entsprechende

25) In der Logik handelt Rosmini ausführlich über die fünf *predicabili* und die zehn Kategorien des Aristoteles. Von letzteren sagt er, daß sie nur zwei verschiedene Klassifizierungen der Prädikate darstellten. Die eine dieser beiden, nämlich die der *predicabili*, habe die Ideen, welche ideale Relationen der Prädikate untereinander meinen, zur Grundlage, die andere, die der Kategorien dagegen, besitze die in den Prädikaten ausgedrückten Dinge selbst als Grundlage. (Vgl. *Logica*, n. 413).

Rosmini zählt dann sieben "predicabili" als notwendig auf: 1. die *Essenza universalissima*, das *essere ideale indeterminato*, die Idee des Seins; 2. die *Essenza generica*, die *idea generica*, die Gattung, *il genere*; 3. die *Essenza specifica*, die *idea specifica*, die Art, *la specie*; 4. die *Essenza differenziale*, die *differenza specifica*, das, was die Art mehr enthält als die Gattung; 5. die *Essenza integrale*, das *Eigentümliche*, *il proprio*, das, was das Individuum notwendig mehr enthält als die Art; 6. die *Essenza accidentale*, das Zufällige, *l'accidente*, das, was das Individuum nicht notwendig mehr enthält als die Art; 7. die *Essenza reale*, das Reale, *il reale*. Vgl. darüber *Logica*, n. 416.

26) Vgl. *Princ.*, n. 27.

27) Vgl. *ebd.*, n. 29.

28) Vgl. *ebd.*, n. 30.

29) Vgl. *ebd.*, n. 32.

Weise, schreiten wir mit derselben Methode zu den Begriffen der Rosazeen, der Blütenpflanzen, der Fruchtbäume und schließlich zu dem der Pflanze im allgemeinen weiter, so muß er in seinem Geiste immer wieder Irrtümer berichtigen. Schon bis er einsieht, daß die Gattung der Blumen noch nicht alle Pflanzen erfaßt, hat er nach der Berechnung Rosminis die Begriffe einundsiebzigmal zu korrigieren³⁰. Soll das die leichteste und schnellste Methode sein, nach der wir suchen?

Prüfen wir den umgekehrten Weg!

Angesichts aller Gewächse des Gartens antworte ich dem Kind auf seine Frage, daß alle die Blumen und Fruchtbäume Pflanzen seien. Im weiteren Verlauf der Unterweisung braucht es diesen Begriff nicht zu berichtigen, denn ich habe meine Benennung nach den allen gemeinsamen Merkmalen vorgenommen und "seine Aufmerksamkeit nicht auf die besonderen Unterschiede gerichtet"³¹. Das Kind bildet sich also wohl einen noch ungenauen Entwurf³², der aber keineswegs falsch ist. Zeigen wir dann schrittweise die Unterschiede der einzelnen Pflanzen, so braucht es in seinem Geiste nie eine Berichtigung der schon aufgenommenen Begriffe vorzunehmen, sondern nur fortlaufende Determinierungen anzustellen. Ohne jede Schwierigkeit erkennt es, daß das Ding vor ihm eine Pflanze, genauer eine Blume, eine Rose, eine Bengalrose, eine solche mit dem besonderen Namen "Adelheid von Como" darstelle. Andererseits bleibt es auch richtig, wenn es eine Rose als Blume oder als Pflanze bezeichnet.

Diese Darlegungen sind nun nicht nur theoretischer Natur. Wir sehen dies aus einigen Bemerkungen, die Rosmini beifügt. Er weist auf eine Eigentümlichkeit hin, welche er bei Kindern beobachtet hatte und führt aus, daß ihre geistige Entwicklung immer damit anfangen, die beiden extremen Elemente der menschlichen Erkenntnisse aufzunehmen, nämlich das Individuum mittels der Wahrnehmung und die universalste Klasse - wenn man sie so bezeichnen könne -, nämlich die der Wesen (der enti) überhaupt. Sodann folge der Begriff enger begrenzter Klassen, wobei der Geist aber dazu neigen würde, diese letzteren so weit als möglich zu fassen; nur stufenweise gelange er zu den engsten³³.

Im "Rinnovamento della Filosofia" finden wir eine der von ihm erwähnten Untersuchungen bei dem erst 20 Monate alten Töchterchen eines Vettres³⁴. Es sprach kaum einige Worte und war

30) Vgl. ebd. n. 40.

31) Vgl. ebd. n. 48.

32) Vgl. ebd.

33) Vgl. ebd. n. 43.

34) Vgl. Rinnovamento della Filosofia, Lib. II., c. XXXI., angegeben nach Princ., n. 43 (1).

noch nicht in der Lage, Sätze zu bilden. Alle Gegenstände nannte es "Ding". Rosmini vertritt die Ansicht, es habe sich deshalb so ausgedrückt, weil es ihre spezifischen Unterschiede noch nicht erfaßt und sie auch noch gar nicht auszusprechen vermocht hätte. Alle Männer nannte es "Papa" oder "Onkel", alle kleinen Tiere "Miau", alle großen "Toto". Diese bei Kindern allgemein zu beobachtende Tatsache erklärt Rosmini eben, wie oben ausgeführt.

Das Universale, von dem er dabei spricht, stellt aber nicht das Abstrakte dar. Die Universalisation ist nach ihm ein spontaner und instinktiver Akt des Intellekts. Abstrahieren dagegen bedeutet, das mehreren Dingen Gemeinsame von ihnen abziehen, so daß an ihnen nur noch das Eigentümliche, das Unterscheidende bleibt. Den Akt der Universalisation beschreibt Rosmini kurz folgendermaßen: "Ich empfangen eine Sensation, füge die Idee eines 'ente', die Ursache der Sensation (*percezione intellettiva*) an, sodann betrachte ich dieses 'ente' als möglich und habe es so universalisiert (eine reine Idee)"³⁵. Rosmini unterscheidet sie von der Abstraktion. Mit der Abstraktion lasse man von der Kenntnis eines Dinges etwas weg (z. B. besondere Eigentümlichkeiten), bei der Universalisation dagegen füge man etwas hinzu, nämlich die Universalität, welche die Möglichkeit des Dinges darstellt³⁶. Zu einem Abstraktionsakt ist aber das Kind zunächst noch nicht fähig. Dieser scheidet hier somit aus. Eine Erklärung der Tendenz des Kindes zur Verallgemeinerung durch seine Wortarmut lehnt Rosmini gleichfalls ab. Die Möglichkeit, für unbekannte Gegenstände neue Wörter zu erfinden, stünde ja offen³⁷. Er kommt somit zu dem Schlusse, daß das eine der beiden extremen Elemente, mit denen das Kind seine Erkenntnisakte beginne, das Vorhandensein des *essere universale* und *indeterminato* sei. Hier stoßen wir auf ein für seine Auffassung charakteristisches Merkmal, nämlich eine Tendenz zur Universalisation, die schon dem Kinde angeboren sei.

Den natürlichen Erkenntnisweg stellt in unserem Beispiel also die Reihe dar: Pflanze - Rosazeen - Rosen - Bengalrosen - "Adelheid von Como". Daraus folgert Rosmini, daß jener Weg, welcher, von der sinnlichen Erfahrung ausgehend, sogleich zum allgemeinsten Begriffe aufsteigt und von diesem dann über weniger umfassende zum Individuum hinabführt, der bessere sei. Dabei muß der kindliche Geist seine Aufmerksamkeit zuerst auf die Ähnlichkeiten richten, die zwischen den verschiedenen Gegenständen beste-

35) *Nuovo Saggio*, n. 490.

36) Vgl. ebd.

37) Vgl. *Princ.*, n. 174 (1).

hen. Rosmini behauptet hierzu ausdrücklich, es sei eine Erfahrungstatsache, die auch von den Philosophen entgegengesetzter Richtung anerkannt werde, daß der Mensch dazu neige, eher die Ähnlichkeiten der Dinge als ihre Unähnlichkeiten zu finden. Er verweist auf seine diesbezüglichen Darlegungen im "Rinnovamento"³⁸. Dort geht er wieder auf die von ihm aufgestellte Theorie zurück, daß die Erkenntnis beim *essere indeterminato ed universale* und nicht bei den konkreten Dingen beginne. Wenn wir zwei Gegenstände vergleichen wollen, müsse unser Geist zunächst von deren Existenz überzeugt sein. Im Sein also stimmten die Dinge überein. Dann entdecke er ihre unterscheidenden Qualitäten und Quantitäten und die Beziehungen, die sie zur Umwelt besäßen.

Rosmini zieht den Schluß: "Die wahre und natürliche Methode, mit der man dem Kinde die Klassifikation der Dinge³⁹ lehren muß, ist jene, welche ihm zuerst die allgemeinste Klasse und ihre verschiedenen Individuen zeigt und nennt, sodann nach und nach die immer differenzierteren Klassen und die ihnen jeweils zugehörigen Individuen"⁴⁰. Damit sei der Stufengang gefunden, den der menschliche Geist bei der Klassifizierung der Dinge einhalte⁴¹.

Aber die Erkenntnis der Ordnung der Ideen allein genügt noch nicht. Rosmini untersucht deshalb weiterhin die Art und Weise, in welcher das Kind die gewonnene Erkenntnis deutet und praktisch anwendet. Er erforscht hier das Vorgehen des Kindes bei der Erfassung des Weges, wie sich die verschiedenen Gegenstände am besten im Raume verteilen lassen.

Die Situation ist folgende: Dem Kinde sind nach unserer vorausgegangenen Unterweisung über die Klassifikation alle Pflanzen des Gartens und ihre sämtlichen Bezeichnungen bekannt. Jedoch war der Garten, in den wir es geführt hatten, ungepflegt, auch lag der Verteilung und Anlage der Pflanzen kein Plan zugrunde. Das Kind möchte nun einen eigenen Garten anlegen und darin die Pflanzen in drei verschiedene Beete verteilen: je eines für die Ziergewächse, für die Pflanzen mit Früchten und für die Heilkräuter. Jedes Beet sollte wieder eine den betreffenden Pflanzen entsprechende Unterteilung erfahren.

Rosmini möchte nun die Bedingungen im Geiste des Kindes finden, die es zu einem solchen Plane der Gartenanlage führen. Da-

38) Vgl.: "... riflettiamo in primo luogo essere una verità d'esperienza riconosciuta anco da' filosofi di scuole direttamente opposte, che l'uomo è più inclinato a osservare le somiglianze delle cose, che le dissomiglianze, a trovare quelle prima di queste, ..." Princ., n. 45, ferner Rinnovamento della Filosofia, Lib. II., cap. XXXII und XXXIII.

39) Dies ist vor allem in der Botanik und in der Zoologie von Bedeutung.

40) Princ., n. 50.

41) Vgl. ebd. n. 51.

bei kommt er dem Ergebnis seiner gesamten Untersuchungen immer näher: Zuvor muß das Kind die Klassifikation der Pflanzen kennengelernt haben, was selbst wieder die Kenntnis der zu klassifizierenden Individuen voraussetzt. Hieraus ersähe man, meint Rosmini, daß ein Gedanke die notwendige Voraussetzung eines anderen darstelle. Dieser letztere tauche im Geiste nur nach dem ersteren auf und könne diesem auch nicht vorausgehen. In unserem Falle gingen die Gedanken der Individuen denjenigen der zwischen ihnen herrschenden Ähnlichkeiten voraus, diese selbst wieder denjenigen der Klassen und letztere hinwiederum dem Gedanken an die örtliche Verteilung der klassifizierten Gegenstände⁴². Hier handelt es sich offenbar um eine Ordnung in den Objekten des Gedankens. Rosmini hebt hervor, daß diese notwendig sei, und daß ihr jeder Geist gehorche⁴³.

Verfolgen wir nun das Anlegen des Gartens durch den Schüler! Seine Versuche werden nicht immer glücklich sein. Bald wird ihm klar, daß er beispielsweise das Gelände der Anzahl und der Größe der Pflanzen jeder Gattung nach einteilen muß. Zu dieser neuen Reflexion und zu einer solchen Erkenntnis führe ihn die gemachte Erfahrung⁴⁴.

Freilich könnte man ihm eine solche Einsicht schon zu Beginn seiner Arbeit nahelegen, ja er selbst hätte durch Nachdenken darauf kommen können. Jedoch auch für diesen Fall, stellt Rosmini fest, wäre die Ordnung der Ideen im Geiste des Kindes folgende gewesen:

1. Die noch allgemeine Überlegung, daß die Pflanzen den Klassen gemäß, denen sie zugehören, an verschiedenen Orten eingesetzt werden müßten.

2. Die Reflexion über die Art und Weise, wie man die Pflanzen am geeignetsten ihren Klassen nach verteile⁴⁵.

Im Geiste des Schülers entstehe also in jedem Falle zunächst ein noch ungenauer Entwurf, der nach und nach bis zur Vollenendung verfeinert werde⁴⁶. Um die Art und Weise sowie die Form der Einteilung zu finden, sei sodann eine große Zahl sukzessiver Überlegungen nötig, welche die Erfahrung, nicht die bloße Voraussicht eines auch noch so scharfen Geistes dem Kinde vermitteln müsse. So wird es nach und nach entdecken, daß die einen mehr Raum brauchen, daß die hohen Laubbäume die niederen nicht

42) Vgl. ebd. n. 54.

43) Vgl. ebd.

44) Vgl. ebd. n. 56.

45) Vgl. ebd. n. 57.

46) Vgl. ebd. n. 58.

ersticken dürfen, daß die einen gegen die Unbilden der Witterung empfindlicher sind, andere wieder eher einen mageren als einen fetten Boden bevorzugen, daß es sich bei den einen um immergrüne Pflanzen handelt, andere kurzlebig sind.

Auch hier erkennt Rosmini wieder, daß die bei diesem langwierigen Erfahrungsprozeß auftauchenden Überlegungen eine Ordnung aufweisen. So schließen sich die einen an die anderen an, leiten sich die einen von den anderen ab⁴⁷.

Welches wird nun die Aufgabe des erfahrenen Lehrers, bzw. des guten Gärtnermeisters sein?

Wir führen die rosminianische Ansicht darüber weiter und bringen sie mit dem Insgesamt seiner methodischen Lehren in Übereinstimmung. Er läßt den Buben zweifellos seine eigenen Erfahrungen gewinnen und zwingt ihm keinen auch noch so fachmännischen Plan auf. Seine Bemühungen richtet er allein darauf, dem natürlichen Gang der Erfahrung entsprechend durch unmerkliche Leitung und unauffällige Belehrung die Arbeiten des Buben so zu beeinflussen, daß er die gewünschte Erfahrung rascher erwerbe.

Als Ergebnis der Untersuchung, wie die Dinge am besten im Raume verteilt werden, erhalten wir: Die menschliche Einsicht nimmt einen ihr von der Natur vorgezeichneten Fortgang. Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit, daß "bestimmte Ideen gewissen anderen folgen und ihnen nicht vorausgehen können"⁴⁸.

Dies wird bei der Untersuchung des abstrakten Folgerns noch deutlicher.

Rosmini führt dabei aus, jedes Schließen stelle eine Reihe von untereinander verbundenen und voneinander abhängigen Urteilen dar. Das Denken könne zu keinem Urteil gelangen, ohne sich über die vorhergehenden, von denen dieses eine notwendige Folgerung darstelle, im Klaren zu sein. Man denke etwa an einen geometrischen Lehrsatz!⁴⁹ Der Vorzug dieser sogenannten mathematischen Methode liege in der richtigen Ordnung, in welcher die verschiedenen Urteile gebracht würden⁵⁰. Ohne diese Ordnung kämen die mathematischen Wissenschaften zu keinem Ergebnis.

In den anderen Wissenschaften und Unterrichtsfächern besteht zwar auch ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Wahrheiten, ist aber nicht so offensichtlich. Die Folge davon ist, daß manche Lehrer die Darbietung der Unterrichtsgegenstände nicht

47) Vgl. ebd. n. 60.

48) Vgl. : "vedremo la stessa necessità che certe idee succedano a certe idee e non le prevengano, ..." Princ., n. 64.

49) Vgl. dazu ebd. n. 65.

50) Vgl. ebd. n. 66.

in der richtigen Ordnung aufbauen. Es scheint zwar, äußerlich geurteilt, zunächst auch zum Erfolg zu führen; denn der Geist glaubt manchmal, in etwas eingedrungen zu sein, nur weil ein aufgenommenes Wort den Eindruck vortäuscht, er habe sich wirkliches Wissen erworben.

Zusammenfassend ist zu sagen:

Rosmini zeigt, daß die Kinder beim Klassifizieren der Dinge nach ihren Ähnlichkeiten unter Mißachtung der natürlichen und stufenmäßigen Ordnung der Ideen zwar noch zu Erkenntnissen gelangen könnten, aber man zwänge sie, ihre Begriffe immer wieder richtigzustellen.

Im Falle der Einordnung der Dinge im Raume (und entsprechend in der Zeit) würde ein falsches Vorgehen, das der natürlichen Ordnung entgegengesetzt wäre, nur zu einem verworrenen und ungenauen Ergebnis führen ⁵¹, aber keine klaren Erkenntnisse zeitigen.

In der abstrakten Schlußfolgerung jedoch könne man nur unter Beachtung der Ordnung der Ideen weiterkommen ⁵².

Wo dies ein Lehrer übersieht oder glaubt, einige Schritte überspringen zu können, schafft er nur Verwirrung und Entmutigung im Schüler.

Rosmini leitet aus all diesen Überlegungen nun sein höchstes Prinzip der Methodik ab.

Dieses sagt aus, daß jeder neue Gedanke, der dem Geiste vorgestellt wird, einen ihm schon vorher bekannten als Grundlage besitze. Ein Gedanke diene dem anderen als Stoff oder liefere ihm diesen; dieser zweite Gedanke könne nur nach jenem ersten entstehen ⁵³.

Dieses rosminianische Prinzip ist nicht neu. Schon Leibniz schreibt: "Was ohne ein anderes erkannt werden kann, selbst aber für die Erkenntnis eines andern notwendig ist, das muß diesem anderen vorangehen" ⁵⁴.

Nach Rosmini scheiden und klassifizieren sich alle Ideen in eine unendliche Reihe von Ordnungen, von denen mit Ausnahme der ersten jede den Stoff von der unmittelbar vorausgehenden nimmt ⁵⁵.

Er bringt folgende Reihe:

51) Vgl. ebd. n. 71.

52) Vgl. ebd. n. 72.

53) Vgl. ebd. n. 75.

54) "Quidquid sine altero cognosci potest, non vero alterum sine ipso, illud alteri praeponi debet." Zitiert nach Antologia, S. XXIV.

55) Vgl. Princ., n. 76.

1. Die Gedanken erster Ordnung sind jene, welche ihren Stoff von keinem vorhergehenden nehmen.

2. Die Gedanken der zweiten Ordnung umfassen jene, die sich nur von denen der ersten Ordnung ableiten lassen.

3. Die der dritten Ordnung schöpfen den Stoff nur aus den Gedanken der zweiten Ordnung⁵⁶.

Diese Reihe läßt sich unendlich fortsetzen.

Eine solche Ordnung der Intellektionen⁵⁷ sei natürlich, weil es in der Natur des Geistes liege, dadurch zu den Erkenntnissen zu gelangen, daß ihm vorher der Stoff, das Objekt vorgeführt werde⁵⁸. Sie sei aber auch notwendig und unveränderlich, da kein Intellekt zu denken vermöge, wenn er nicht etwas zum Denken oder zum Verstehen habe⁵⁹.

Auf dieser Ordnung der Ideen baut sich nun die Formel der rosminianischen Methodik auf:

"Man stelle dem Geiste des Kindes, ja des Menschen überhaupt, zuerst jene Gegenstände vor, die der ersten Ordnung der Intellektionen angehören, dann die Objekte, welche der zweiten Ordnung angehören, dann die der dritten Ordnung, usw., so daß es nie vorkommt, daß man das Kind zu einer Intellektion der zweiten Ordnung führen will, ohne sich vorher überzeugt zu haben, daß sein Geist die der ersten Ordnung schon besitzt. Dasselbe gilt in bezug auf die Intellektionen der dritten, vierten und der höheren Ordnungen"⁶⁰.

Kürzer drückt Rosmini das höchste Prinzip der Methodik im Vorwort zu seinem "Catechismo secondo l'ordine delle idee" (Katechismus nach der Ordnung der Ideen) aus: Die Wahrheiten sollten in eine logisch geordnete Reihenfolge gebracht werden und zwar so, daß die vorhergehenden zu ihrem Verständnisse der nachfolgenden nicht bedürften⁶¹.

Das Gesetz der Gradation bei Rosmini ist damit klar ausgedrückt.

56) Vgl. ebd.

Diese Ordnungen sind nur psychologischer Art, denn sie stellen nur die Ordnung, wie der menschliche Geist die Erkenntnisse auffaßt, nicht eine ihnen immanente dar.

57) Intellektion nennt Rosmini jeden Akt des Geistes, der mit einer Idee abschließt, sei diese allein oder mit etwas anderem verbunden oder sei sie einer ihrer Modi. Die Klassen der menschlichen Intellektionen teilt er ein: 1. in die intellektiven Wahrnehmungen, le percezioni intellettive; 2. in die eigentlichen Ideen; 3. in die Modi der Ideen. (Nuovo Saggio, n. 505)

Rosmini unterscheidet die Idee von ihren Modi, die er aber - dem Sprachgebrauch folgend - dann doch auch Ideen nennt und zwar abstrakte und komplexe Ideen. (Vgl. Nuovo Saggio, n. 508.)

58) Vgl. Princ., n. 77.

59) Vgl. ebd. n. 78.

60) Vgl. ebd. n. 80.

61) Vgl. Vorwort zu "Catechismo secondo l'ordine delle idee".

Wollte man versuchen, den Geist eines Kindes gegen die natürliche Ordnung zur Entwicklung zu bringen, so wäre das nur schädlich. Rosmini sieht es auch als ein unnützes Bemühen an. Dem Kinde bliebe kein anderer Weg, als früher oder später allein mühsam auf dem von der Natur vorgezeigten Wege seine Erkenntnisse sich wirklich zu eigen zu machen.

Freilich kommt es nicht selten vor, daß Schüler mit besonders regem und scharfem Denken die verschiedenen logischen Schritte sehr rasch ausführen, ja manche Übergänge kaum bemerken⁶². Aber sie vollführen sie alle. Manche Lehrer lassen sich dadurch täuschen. Sie kommen dann leicht zu einem didaktischen Vorgehen, das nur eine Anhäufung von Worten und Kenntnissen bringt, die ohne Zusammenhang lediglich das Gedächtnis der Schüler belasten. Folgt man aber der Ordnung der Natur, so wird das Kind verhältnismäßig leicht zu den Erkenntnissen zu gelangen imstande sein. Gültig ist dieses Gesetz grundsätzlich für alle, seien es Schwach-, Normal- oder Übernormalbegabte.

Durch die Einheit, wie Rosmini sie in der "Unità dell'educazione" fordert, soll der Erziehung Ordnung und Geschlossenheit gesichert werden. Das aus praktischen Untersuchungen und theoretischen Erwägungen gewonnene höchste Prinzip der Methodik steht ebenfalls im Dienste dieses seines pädagogischen Hauptanliegens. Es zeigt nämlich die bei der Vermittlung der Kenntnisse und beim eigenen Kenntniserwerb einzuhaltende Ordnung. In der Einleitung zu der didaktischen Methode fordert denn Rosmini auch, die Wahrheiten, die man mitteilen wolle, müßten in eine Reihe gebracht werden, in der die erste Wahrheit zu ihrem Verständnisse der folgenden nicht bedürfe, während die zweite die erste, nicht aber die dritte und ihre nachfolgenden brauche, und so ganz allgemein jede mittels der vorhergehenden verstanden werde, ohne daß zu ihrem Verständnisse jene notwendig wären, welche noch nicht bekannt seien, sondern noch ausgesprochen werden müßten⁶³.

So gilt das Gesetz der Gradation auch für die Didaktik.

Bevor wir uns aber mit dieser befassen, müssen wir die Stellung klären, die der Roveretaner dem Lehrer in der pädagogischen Grundfunktion der Bildung⁶⁴ zuweist.

Bildung will nicht unmittelbar pflegen und führen, sondern vielmehr "durch einen vermittelnden Gegenstand: den Bildungsstoff,

62) Vgl. dazu Logica, n. 768.

63) Vgl. Logica, n. 1013.

64) Dabei sei die Bildung mit Eggersdorfer als "die geistige Formung des werdenden Menschen" aufgefaßt. Vgl. Eggersdorfer, Jugendbildung, S. 124.

die Bildungsgüter"⁶⁵, die vornehmlich Gegenstand von Belehrung und Unterricht sind.

Nach der Auffassung Rosminis soll der Lehrer die direkte Begegnung des Schülers mit dem Stoff anbahnen, darf also nicht zwischen Schüler und Stoff stehen, den unmittelbaren Zugang zum Bildungsgute verdeckend. Im Bildungsprozeß muß der Schüler von der Sache, von den Werten ergriffen werden. Aber wegen der noch nicht erlangten geistigen Reife ist seine Sacheinsicht unvollkommen. Deshalb sieht er die Wertwelt noch so, wie der Lehrer sie vorstellt, wird von ihr um so mehr erfaßt, je größer ihn die Wertergriffenheit des Lehrers, die sich in Wort und Tat offenbart, erscheint. "Wenn es Ihnen gelingt, in den jugendlichen Herzen ein Fünkchen jener heiligen Begeisterung für das Wahre und Rechte und des Forschens nach beiden zu entfachen, so haben Sie wie Prometheus das Standbild aus Ton beseelt, und Sie können den Handlungen derer, denen Sie schon das Leben geschenkt haben, ruhig entgegensehen"⁶⁶.

Bis in das Alter, in dem der Schüler reif genug ist, selbständig in die Wertwelt einzudringen, ist die innere Belebung des ganzen Bildungsprozesses weitgehend der Einwirkung des Lehrers, ja aller Personen überantwortet, die sich lehrend und erziehend um ihn sorgen. Mit zunehmendem Alter und wachsender Selbsttätigkeit der Jugendlichen sage aber der Lehrer: "Ich kann, darf, will nicht verlangen, daß ihr meinen Worten Glauben schenkt, ihr selbst sollt mit mir denken und urteilen, wir müssen zusammen studieren"⁶⁷. Rosmini sieht klar, daß ein wirkliches Eindringen des Schülers in die Bildungswerte - so daß ein Emporwachsen zu geistiger und sittlicher Reife stattfinden kann -, ohne innere Aufgeschlossenheit und die nachfolgende freie Aktivität nicht möglich ist. Deshalb sagt er auch, daß die Entscheidung, ob eine Unterweisung von Erfolg sein werde, letztlich beim Schüler liege⁶⁸. Trotzdem darf die Bedeutung des Lehrers im Bildungsprozesse nicht unterschätzt werden. Auf jeder Altersstufe des Zöglings wird er immer irgendwie leitend und voraussehend mitwirken. Seine fortgeschrittenen geistige und sittliche Reife befähigt, ja verpflichtet ihn dazu. Vor allem im Unterrichtsgeschehen wird das deutlich. So wird ihm in der sachlichen und methodischen Zurechtstellung des Stoffes immer ein weites Betätigungsfeld bleiben. Mit welcher Ausführlichkeit man vorgehen soll, ob nur Hauptzüge geboten werden können, ob das Ziel auf dem Wege über eine größere

65) Vgl. ebd.

66) Ep. comp., IX., pag. 435, nach Antologia, S. 110.

67) Scritti vari, pag. 177.

68) Vgl. Logica, n. 890.

oder geringere Anzahl von Teilzielen angestrebt werden muß, all das und noch vieles andere wird der Lehrer vor jeder Unterweisung zu überlegen haben. Es wird ferner seine Aufgabe sein, zu versuchen, jede Wahrheit gleichsam vom Schüler aus zu sehen, d.h. so, wie dieser sie seinen individuellen Gegebenheiten nach zu betrachten imstande ist und sie sehen, beurteilen und werten wird und soll.

Die Berücksichtigung so vieler Momente setzt zunächst eine gründliche stoffliche Vorbereitung von seiten des Lehrers voraus.

In der ersten Regel der didaktischen Methode verlangt Rosmini denn auch, es sei oberste Pflicht des Lehrers, den Stoff seines Unterrichts lange zu betrachten und, darüber nachdenkend, ihn in seine Bestandteile zu zerlegen, um so zu einer ganz klaren Unterscheidung aller Ideen und Kenntnisse, aus denen er sich aufbaut, zu gelangen⁶⁹. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann er an die eigentliche methodische Vorbereitung gehen. Dann wird "seine Rede leicht, bestimmt, klar, unterhaltend und überzeugend"⁷⁰ im Unterrichte wirken können.

Die Klarheit der Begriffe, die sich der Lehrer erwerben und dann auch den Schülern übermitteln soll, stellt die zweite didaktische Forderung Rosminis dar⁷¹. Zuweilen richte sich die Aufmerksamkeit sehr intensiv auf bestimmte Ideen, während sie andere mehr außer acht lasse. Dies könne daher rühren, daß die Phantasie von etwas besonders gefesselt werde. Auch der Wille, der doch den Ablauf des Denkprozesses mit überwachen sollte, könne der Einwirkung von Instinkten, Leidenschaften oder sonstigen Voreingenommenheiten unterliegen⁷². Das führt zu unklaren Urteilen und Begriffen und stellt eine Quelle für Irrtümer dar, während die richtige Art und Weise, mit welcher der Mensch ein gegebenes System von Ideen betrachtet, darin bestehe, daß der Geist alle diese Begriffe und die für das ganze System nötigen Relationen gleichmäßig und unparteiisch überschau⁷³. Hat sich der Lehrer ganz klare Begriffe angeeignet, so wird es ihm ein Leichtes sein, sie mit einem gewissen Reichtum des sprachlichen Ausdrucks seinen Schülern darzulegen, und mit jeder neuen Formulierung wird der Begriff klarer. In der "Unità dell'educazione" von den Eigenschaften handelnd, die eine gute Lehrersprache be-

69) Vgl. ebd. n.1016.

70) Vgl. ebd.

71) Vgl. ebd. n.1018.

72) Vgl. ebd. n.1020.

73) Vgl. ebd.

sitzen müsse, zählt Rosmini deren Fülle auf. Er nennt sie die Kunst, die Idee nach Belieben zu handhaben und folglich den Dingen auf den Grund gehen zu können⁷⁴. Die Fähigkeit des Lehrers, seine Begriffe in einer Vielfalt von Weisen sprachlich zu fassen, setzt aber ihre volle Klarheit in seinem Geiste voraus.

Durch jede neue Darstellung eines Begriffes soll dem Verständnis neues Licht darüber werden⁷⁵, nicht aber Verwirrung im Geiste des Schülers entstehen. Deshalb ermahnt Rosmini in einer dritten didaktischen Regel weiter, im Unterrichte die Verwendung bildlicher Ausdrücke und Gleichnisse zunächst zu vermeiden und die Begriffe erst mit den ihren eigentlichen Sinn treffenden Worten darzulegen und zu erklären⁷⁶.

"Sind die Begriffe klar, werden sie in methodisch richtiger Reihenfolge geboten und mit den geeigneten Worten ausgedrückt, so muß sich der Lehrer noch nach der Aufnahmefähigkeit des Schülers richten und ihm Zeit lassen, jeden Schritt zu erwägen, ihn gründlich zu verstehen und auf die schon vollführten zurückzukommen, indem er sie wiederholt"⁷⁷. An diese so wichtige vierte didaktische Regel schließt Rosmini einige treffende Bemerkungen zu dem von ihm schon in der "Unità dell'educazione" so sehr betonten Problem der Konzentration des Unterrichtes an. Jede auch noch so schlichte Bildung muß etwas Geschlossenes und Ganzes darstellen. Jeder gute Unterricht soll nicht nur an den Erkenntnisstand und den Interessenkreis der Schüler anknüpfen, sondern muß auch Brücken schlagen zu den anderen Fächern und darüber hinaus mit dem außerschulischen Leben des Kindes verbunden sein. Dann erst erfaßt es der Bildungswille des Lehrers vollständig und geleitet es auf das Erziehungsziel hin. "Wird dem Schüler neben der Unterweisung in einer Wissenschaft gleichzeitig noch anderer Unterricht erteilt, so soll dieser zum Hauptgegenstande nicht ohne Beziehung sein oder mit ihm gar in Disharmonie stehen, sondern erläutere und vertiefe letzteren oder mache den Geist des Schülers dafür empfänglich. So wird dann alles, was man zu jeder Zeit den Schüler lehrt - auch wenn es mehrere Dinge sind -, Harmonie und Einheit erlangen"⁷⁸. Das hat zur Folge, "daß sich die geistigen Fähigkeiten nicht zersplittern, sondern vereinigt wachsen und stärker werden"⁷⁹.

Eine fünfte Regel, die der Lehrer in seinem didaktischen Vorgehen nicht übersehen darf, ja deren Beobachtung nach der Meinung Rosminis für den guten Fortgang der Denkarbeit der

74) Vgl. Unità, S. 115.

77) Ebd. n. 1031.

75) Vgl. Logica, n. 1028, 3.

78) Ebd. n. 1032.

76) Vgl. ebd. n. 1029.

79) Vgl. ebd.

Schüler und für ihre Lernfreudigkeit entscheidend ist, verlangt, man müsse die verschiedenen Ordnungen der Reflexionen unterscheiden⁸⁰ und beim Unterrichte auf ihre richtige Einhaltung achten.

Um ihn hierin richtig zu verstehen, ist notwendig, nochmals kurz bei seiner Ideologie zu verweilen. Die Wahrheit teilt sich dem Menschen in einer impliziten und in einer expliziten Form mit⁸¹. Zunächst wird sie ihm in der impliziten Form geboten, aber darin ganz. Schon an anderer Stelle des gleichen Werkes sagt Rosmini: "Die Intuition und die Wahrnehmung sind die beiden primitiven Quellen der Erkenntnis. Beide stellen der Einsicht ein Ganzes vor"⁸². Mittels der Gefühle und der verschiedenen Schritte des Erkennens beginne die Wahrheit sich zu entfalten, stehe dabei jedoch immer als Ganzes unter der ersten und impliziten Form in der Seele. Bei dieser Entfaltung trete zuerst die direkte Erkenntnis auf, welche die unmittelbaren expliziten Formen und diejenigen umfasse, die durch alles von den Sinnen Dargebotene bestimmt seien. Diese Formen stellten die Objekte der direkten Erkenntnis dar⁸³. Es folgt nach der Lehre Rosminis nun die Reflexion, die sich mit den direkten Erkenntnissen befasse und zu neuen Einsichten führe, die er *cognizioni riflesse* der ersten Ordnung nennt⁸⁴. Die Materie, an denen sich diese hinwiederum betätigen könnten, sei die gleiche wie vorher, sie sei nämlich durch das gegeben, was direkt erkannt worden war. Aber die Erkenntnis selbst sei *formal gewachsen*⁸⁵.

Mit dieser ersten Ordnung der Reflexion beschäftige sich der menschliche Geist in einer weiteren Reflexion und komme dadurch zu einem neuen Zuwachs an Einsichten, d. h. zu einem Zuwachs bezüglich der Form oder der Idee, während die erste Materie zwar die gleiche bleibe, aber durch eine zweite, die *cognizioni riflesse* der 1. Ordnung, vermehrt sei. Aus dieser zweiten Ordnung der Reflexion entstehe dann eine zweite Ordnung von *cognizione riflessa*⁸⁶.

Diese Reihe kann man unendlich fortsetzen.

Aus dieser Darlegung folgt klar, daß auch hinsichtlich der Ordnung der Reflexionen ein Gesetz der Gradation besteht. Rosmini führt aus: "Die Ergebnisse der Reflexion einer niederen Ordnung werden zur Materie für eine Reflexion höherer Ordnung. Natürlich ist eine Reflexion unmöglich, wenn die Materie dazu fehlt"⁸⁷. Aus diesen Überlegungen zieht Rosmini die oben er-

80) Vgl. ebd. n. 1033.

84) Vgl. ebd.

81) Vgl. ebd.

85) Vgl. ebd.

82) Vgl. ebd. n. 701.

86) Vgl. ebd.

83) Vgl. ebd. n. 1033.

87) Vgl. ebd.

wähnte methodische Regel. Denn wollte man den Schülern die Ergebnisse einer höheren Reflexion beibringen, ohne sie zuvor durch die Reflexion der niederen Ordnungen geführt zu haben, so würde man Unmögliches verlangen. Sie könnten sie lediglich gedächtnismäßig aufnehmen. Von einem wirklichen Verstehen wäre keine Rede ⁸⁸.

Auf die Mißachtung dieser Regel führt Rosmini die schlechten Ergebnisse des Unterrichts und die langsamen schulischen Fortschritte bei vielen Jugendlichen zurück. Nicht genug kann er einschärfen: "Durch ausdauerndes Nachdenken über die Materie seines Unterrichtes scheide er (der Lehrer, der Verf.) die Ideen und Kenntnisse, die er seinen Schülern übermitteln will, in einzelne Klassen, je nachdem sie der direkten Erkenntnis oder der 1., 2., 3., ... Ordnung der Reflexion angehören, und folglich gehe er beim Unterrichten so vor, daß er dem Geist der Schüler zunächst die direkten Erkenntnisse, dann die *cognizioni riflesse* biete" ⁸⁹.

In einer sechsten didaktischen Regel setzt sich Rosmini mit der Frage auseinander, ob der Unterricht vom Allgemeinen zum Besonderen oder umgekehrt verlaufen solle. Auf Grund der Ausführungen über das höchste Prinzip der Methodik und der von Rosmini schon in der "*Unità dell'educazione*" gegebenen Lehrplan- und Lehrbüchervorschläge hat es zunächst freilich den Anschein, er sei ein Vertreter der Ansicht, eine gute Unterweisung müsse immer vom Allgemeinen zum Besonderen führen. Die Philosophen seien darüber geteilter Meinung ⁹⁰. Diejenigen aber, die behaupteten, die allgemeinen Begriffe würden sich aus den besonderen bilden, irrten zweifellos. Das Allgemeine, das Universale, sei von der Natur gegeben und gehe im Geiste voraus, weil man erst mit seiner Hilfe das Besondere verstehe ⁹¹. Daraus folge aber nicht, daß der Geist stufenmäßig von einem universalen Begriff zu dem ihm am nächsten stehenden, weniger umfassenden fortschreite. Vielmehr bestünde bei der *cognizione diretta* die fundamentale Wahrnehmung des eigenen gefühlten Körpers, die nur logisch folge, in Wirklichkeit aber gleichzeitig auftrete. Nach dieser kämen mittels der Sinnesorgane die zufälligen Sensationen und die Wahrnehmungen der Körper. So würden die "besonderen Erkenntnisse", "*le cognizioni particolari*" vermittelt ⁹². Von diesen gelange der Mensch dann abstrahierend auf dem Wege über eine erste Reflexion zu den *universali medi*, welches jene allgemeinen Begriffe seien, die zwischen der ganz allgemeinen Kenntnis des Seins und der der besonderen Dinge, oder den Wahr-

88) Vgl. ebd.

89) Ebd.

90) Vgl. *Logica*, n. 1034.

91) Vgl. ebd.

92) Vgl. ebd.

nehmungen stünden. Von den *universali medi*⁹³ steige der Geist zu den *universali maggiori*, den umfassenderen allgemeinen Begriffen hinauf und dann immer weiter herab zu den weniger ausgedehnten und zu denen der Individuen⁹³.

Von diesen ideologischen Feststellungen leitet Rosmini nun seine didaktische Regel ab:

Über die natürlichen Schritte des menschlichen Geistes nachdenkend, beachte der Lehrer, welches in jeder Ordnung der Reflexion die Kenntnis darstelle, die vorausgehe und den anderen den Weg bahne. Von diesen Kenntnissen gebe er jenen "*universali*" den Vorzug, welche die formale Ursache des Gedankens bilden. Diese seien die Idee des Seins, welche in ihrer Anwendung die Form der ersten Prinzipien des Schließens annähmen. Dann kämen die *particolari*, darauf die *universali specifici*, d. h. die *species*, welche die weniger umfassenden *universali medi* seien, von diesen sodann die *generi*, d. h. die umfassenderen *universali medi*⁹⁴.

Müßte demnach auch die didaktische Methode nach Rosmini folgenden Gang wählen: Vom Allgemeinen, dem *essere ideale*, zum konkreten Besonderen, dann wieder zu den "*universali medi*"?

Die damit dargestellte Ordnung der Ideen sei nicht mehr jene, in der sie entstünden, sondern nur die logische, welche der Mensch nach reiflicher Überlegung in ihnen entdecke, um *species* und *genera* miteinander zu verknüpfen, meint Morando hierzu⁹⁵.

Durch eine solche Ordnung wird der didaktische Gang nicht streng festgelegt. Rosmini sagt deshalb auch, seine Untersuchung abschließend, daß der Unterricht, wenn er dem höchsten Prinzip der didaktischen Methode entsprechen wolle, sein Vorgehen abwechseln und bald von dem Allgemeinen zum Besonderen, bald umgekehrt verlaufen müsse⁹⁶. Wie er im ersten Teile des "*Principio Supremo della Metodica*" aufzeigte, ist der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen leichter und schneller bei der Klassifizierung der Dinge und für die abstrakten Wissenschaften. Der zweite Weg dagegen reizt und schärft die Beobachtung und eignet sich, auch wenn er länger ist, besonders für die Naturwissenschaften. Schon in der "*Unità dell'educazione*" hatte er geschrieben: "Wenn der Mensch beim Studium der physischen Dinge von dem Besonderen zum Allgemeinen schreitet, so kommt er dagegen beim Studium der moralischen und metaphysischen Dinge von dem Allgemeinen zum Besonderen"⁹⁷.

Diese methodische Ansicht Rosminis verlangt notwendigerwei-

93) Vgl. ebd.

94) Vgl. ebd.

95) Vgl. Morando, S. 297.

96) Vgl. *Logica*, n. 1034.

97) *Unità*, S. 72.

se eine Ergänzung, die er auch tatsächlich in einer siebten didaktischen Regel gibt: "In einer und derselben Ordnung der Reflexion soll man so vorgehen, daß die Reflexion bei dem beginne, was leichter zu beobachten ist und worauf sie sich spontaner richtet"⁹⁸.

Wie wir schon sahen, besteht wohl eine logische Ordnung in bezug auf die Reflexionen, aber innerhalb der einzelnen Klassen von Erkenntnissen ist dies nicht mehr der Fall. Alle Erkenntnisse, die einer bestimmten Ordnung angehören, können gleich leicht begriffen werden.

Nach welchem Gesichtspunkt soll man dann aber im Unterrichte die Reihenfolge wählen?

Nach Rosmini gilt hierbei ein psychologisches Gesetz, das er in obiger Regel formuliert hat. Er führt dazu aus, daß die Aufmerksamkeit sich leichter auf die durch die Sinne erfaßbaren und lustbetonten Objekte richte. Auch sei das Interesse nicht für alle gleich groß. Spontaner wende sich der menschliche Geist dem zu, was die Neugierde reize und noch unbekannt sei oder irgendwie Verwunderung hervorrufe⁹⁹. Zweifellos ist Rosmini bestrebt, auf alles hinzuweisen, was den Erfolg des Unterrichtes, soweit der Lehrer einwirken kann, herbeizuführen vermag. Er möchte aber nicht so verstanden werden, als ob dem Schüler alle Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen wären. Deshalb macht er noch ausdrücklich darauf aufmerksam, daß die Frage nach dem Leichtesten und dem Schwersten nicht den einzigen Gesichtspunkt beim unterrichtlichen Vorgehen bilden dürfe. An die späteren Aufgaben des Kindes in der Gesellschaft und an seine religiöse und moralische Bildung denkend, fügt er unmittelbar an, der Lehrer müsse hauptsächlich auf das achten, was für den Schüler zu wissen am wichtigsten sei; die wichtigsten Unterrichtsgegenstände, auch wenn sie die schwierigsten sein sollten, dürften nicht vernachlässigt, noch sehr oft übermäßig hinausgeschoben werden, sondern man müsse sie mit Ausdauer bearbeiten, was ohne Vernachlässigung der methodischen Regeln möglich sei¹⁰⁰.

98) Logica, n. 1035.

99) Vgl. ebd.

100) Vgl. ebd., n. 1037.

Dem Erziehungsziele Rosminis nach sind solche Objekte vor allem auch diejenigen moralischen und metaphysischen Charakters, welche freilich teilweise zu einer Zeit, in der sie aus Gründen der religiösen Bildung und der Gewissensformung dem Kinde geboten werden sollen, von ihm noch nicht voll erfaßt werden können. Aber, meint Rosmini, diese Lehren entwickelten sich in seinem Geiste, wie sich die Pflanze aus ihrem kleinen Keime entwickle (Vgl. Unità, S. 72). Deshalb fordert er weiter: "Man biete dem Gemüte und dem Geiste der Kinder große Wahrheiten, auch wenn sie sie noch nicht gleich begreifen, da sie wie Samen sind, die sich im Laufe ihres Lebens entfalten." (Vgl. ebd.) Dies widerspricht keineswegs den sonstigen Ansichten

Rosmini glaubt, in einer achten Regel noch einen Hinweis auf die Wichtigkeit der Übung und der Vervollständigung der Erkenntnisse geben zu müssen. Es sei notwendig, jede Klasse von Erkenntnissen auszubauen, bevor man zu einer anderen übergehe¹⁰¹. In jeder Ordnung der Ideen soll also dem Schüler reichlich entsprechender Stoff geboten werden, damit er daran die Reflexion übe. Nicht nur seine Erkenntnisse werden durch eine solche Arbeit reicher, auch die verschiedenen Schritte des Denkens gewinnen an Sicherheit und Schnelligkeit. Ferner wird sich die Überzeugung von der Wahrheit der einzelnen Erkenntnisse vertiefen.

Diesen acht besonderen Regeln der didaktischen Methode, welche Rosmini in der "Logica" bringt, müssen wir noch einiges aus einer Zusammenstellung von äußeren Hilfsmitteln beifügen, welche die Unterrichtsarbeit fördern. Es findet sich im gleichen Werke und zwar im Kapitel über die Kunst des Lernens.

Neben anderen nennt er dabei auch die Bücher. Er weist auf die Wichtigkeit einer guten Auswahl hin und empfiehlt vor allem solche Werke, die von bedeutenden, ja außergewöhnlichen Männern verfaßt seien¹⁰². Man erinnert sich dabei unwillkürlich an seine bemerkenswerten Anregungen für die Abfassung guter Schulbücher, die er schon früher in der "Unità dell'educazione" niedergelegt hatte. Was ihm damals besondere Sorge bereitet hatte, war der Mangel an geeigneten Schultexten gewesen, die man sowohl dem Lehrer der öffentlichen Schulen als auch den privaten Erziehern hätte geben können¹⁰³.

Er weiß, daß die Anleitungen der Bücher niemals die Maßnahmen, welche der Lehrer in jedem Augenblicke seines unterrichtlichen Tuns ergreifen muß, aufzeigen können, denn im Unterrichte spielen zu viele individuelle und situationsgebundene Momente herein, die in Büchern nie einzufangen sind. Die Schultexte mögen freilich eine gewisse Hilfe beim Suchen des richtigen metho-

Rosminis. Denn das eigentliche Erfassen solcher Wahrheiten muß nach und nach und zwar auf die der Natur des menschlichen Geistes entsprechende und von Rosmini aufgezeigte Art und Weise geschehen. Diese Wahrheiten "bilden für den Geist eine Nahrung gerade durch ihre Dunkelheit, die sich in ein um so helleres Licht verwandelt, je länger sie Gegenstand der Betrachtung gewesen sind." (Unità, S. 73)

101) Vgl. Logica, n. 1038.

102) Vgl. ebd. n. 879 c.

103) Es handelt sich hier bei Rosmini um ähnliche Gedankengänge, wie sie schon früher Ratke (vgl. S. 63 Anm. 20) und in seinen Tagen Pestalozzi beschäftigten. Ratke hatte als eine wichtige Aufgabe der Schulreform die Abfassung von Unterrichtsbüchern angesehen, die den Lehrern eine Anleitung geben sollten, was sie lehren und wie sie vorgehen mußten. Pestalozzi meinte, in den Büchern seine Methode so niederlegen zu können, daß bei ihrer genauen Verwendung ein Mißerfolg ausgeschlossen werde.

dischen Weges darbieten, aber in erster Linie sollen sie so abgefaßt sein, daß sie die wichtigen Beziehungen zwischen den einzelnen Gebieten des Wissens untereinander und dem Ziele aller Unterweisung und Erziehung aufzeigen, daß sie durch die entwicklungspsychologisch fundierte, inhaltliche und sprachliche Fassung die Entfaltung des kindlichen und jugendlichen Verstehens fördern, daß sie ferner durch die Auswahl der Stoffe Lehrer und Schüler anregen und zum Erwerb eines gründlichen Wissens behilflich sein können. So führt Rosmini als Regel für ihre Abfassung an, sämtliche Schultexte sollten eine vollkommene Einheit bilden, so daß jedes Buch einen Teil eines einzigen Werkes darstelle, alle untereinander verknüpft, sich gegenseitig Licht und Vorteil brächten und, so verfaßt, dem Schüler das Lernen erleichterten ¹⁰⁴.

Sparlich ist der Beitrag Rosminis zu dem Problem der Anschauung im Unterrichte. In den "Regolamenti scolastici" gibt er zwar die Anordnung, man solle die Unterrichtsgegenstände der Erfahrung durch die Sinne unterwerfen, überläßt aber dann die Anwendung dieser Regel ganz seinen Lehrern. Auch der gelegentlichen dramatischen Gestaltung des Unterrichtes ist er nicht abhold ¹⁰⁵. Ebenso will er den Anschauungswert der naturwissenschaftlichen Sammlungen und Kunstmuseen ausgenützt wissen ¹⁰⁶ und kennt den Wert der Maschinen und Experimentiergeräte in den naturwissenschaftlichen Fächern ¹⁰⁷.

Stellungnahmen und Wertungen

Das Gesetz der Gradation stellt das Hauptergebnis der methodischen Untersuchungen Rosminis dar. An dieses schließen sich seine wesentlichsten didaktischen Erwägungen an, von denen die Überlegungen zur Frage, ob im Unterrichte vom Allgemeinen zum Besonderen oder umgekehrt vorgegangen werden soll, besondere Berücksichtigung verdienen. Auf diese zwei Punkte beziehen sich auch die bemerkenswertesten Urteile, die im Streit um die rosinianische Methodik und Didaktik gefällt worden sind.

Wie die methodischen Ideen des Roveretaners nach der posthumen Veröffentlichung des "Principio Supremo della Metodica"

104) Vgl. Unità, S. 82.

105) Vgl. Ep. comp., IX., pagg. 434-435, nach Antologia, S. 110

106) Vgl. Logica, n. 879, d.

107) Vgl. ebd. n. 879, e.

(1857) aufgenommen wurden, drückt eine Äußerung Dante Morandos aus: "Der größte Teil der italienischen Erzieher studierte nicht nur seine Methodik, sondern ging auch nach ihr vor"¹⁰⁸. Wir dürfen aber nicht vergessen, daß dies während jener Jahrzehnte war, als in Deutschland die Methodengläubigkeit der Herbartianer herrschte. Es ist verständlich, daß die italienischen Pädagogen ebenfalls ihren "Herbart" wünschten und ihn wenigstens teilweise in Rosmini gefunden zu haben glaubten. Freilich war lange Zeit nicht das ganze pädagogische Schrifttum Rosminis der Allgemeinheit zugänglich. Dies führte dazu, daß man den Sinn und die Tragweite gerade des Gradationsgesetzes anders auffaßte als sein Autor. So fragt z.B. Gerini nach seiner Besprechung des höchsten Prinzips der Methodik: "Ist es möglich, sich streng an eine solche Norm zu halten? So wünschenswert dies auch scheinen mag, antworten wir mit Nein"¹⁰⁹.

G. Pusineri, der das gesamte methodische Gedankengut seines Ordensvaters überblickt, stellt dagegen klar heraus: "Nach Rosmini können weder der Gang des Geistes noch folglich die Unterweisung einem festen und starren Schema oder gar einem völlig regelmäßigen Rhythmus folgen, sondern sie sind Leben und Bewegung, die sich fortwährend erneuern, zwischen dem Verlauf vom Allgemeinen zum Besonderen und umgekehrt wechselnd"¹¹⁰.

Am gründlichsten und erschöpfendsten würdigt Dante Morando den Sinn und die praktische Bedeutung des Gradationsgesetzes. Nach ihm zeigt es in wenigen Worten nur die allgemeinste Richtlinie der Entwicklung des Menschengeistes. Es drücke lediglich aus, daß es im Zögling eine geistige Entfaltung gebe, die ganz natürlich vor sich gehe und trotz allen Widerstandes und jeglichen Hindernisses, die man auch von seiten des Erziehers schaffen könnte, erreicht werde¹¹¹. Das höchste Prinzip der Methodik sei sodann nicht zu unbestimmt gehalten und erfülle seine Aufgabe, wenn es in allen Untersuchungen einen sicheren Führer darstelle und alle besonderen Anwendungen in sich schließe¹¹². Auch in den Augenblicken der größten Begeisterung für das Methodische (vor 1840), als Rosmini mit dem Gradationsgesetz und seinen Anwendungen eine erziehlich-unterrichtliche Technik habe schaffen wollen, die wissenschaftlich begründet und für die Allgemeinheit der Lehrer und Schüler geeignet wäre, habe er keineswegs daran gedacht, man müsse seinen methodischen Plan wört-

108) Vgl. Morando, S. 484.

109) Vgl. das von Gerini verfaßte Vorwort zu G. A. Rayneris "Pädagogik", S. 63.

110) Vgl. die von G. Pusineri verfaßte Einführung zur "Antologia pedagogica", S. XXV.

111) Vgl. Morando, S. 512.

112) Vgl. ebd. S. 513.

lich und ohne Berücksichtigung der konkreten Umstände der Umgebung und der geistigen Einstellung, unter denen die Erziehung vor sich gehe, nehmen ¹¹³. Ungenau sei ferner die Behauptung, der Roveretaner habe sich in seiner methodischen Arbeit nicht völlig von dem Glauben freigehalten, die Methode, welche er auf die Ordnung der Intellektionen gegründet hatte, sei als fest und unveränderlich anzusehen ¹¹⁴. Jedenfalls müsse man anerkennen, daß dem Gedanken Rosminis die Absicht fernliege, den Gang des menschlichen Geistes ein für allemal schematisch festzulegen ¹¹⁵. Freilich könne das Gesetz der Gradation und der geistigen Kontinuität zum Formalismus und zur Pedanterie führen, doch nur, wenn man es von dem zentralen Gesichtspunkt Rosminis trenne, nämlich von seiner Ansicht, daß der Geist eine stufenmäßige Entwicklung aufweise, auch wenn er sich spontan bilde. Das Gradationsgesetz sei keine dem Geist von außen auferlegte Regel, sondern ein Gesetz, das spontan aus der Natur entspringe ¹¹⁶. Wenn wir auf die praktischen Anwendungen achteten, die Rosmini davon ableitete, so kämen wir zu der Überzeugung, daß es viel von jener streng intellektualistischen Bedeutung verliere, die man ihm häufig zuschreibe ¹¹⁷. Endlich meint Morando noch, zwischen dem Fehlen jeglicher Methode und der strengen und absoluten Verwirklichung einer solchen, die für alle gleich sein wolle, gebe es zweifellos einen Kompromiß, der zwischen diesen beiden Extremen immer erforderlich sei. Rosmini habe sich der praktischen Notwendigkeit dieses Vergleiches nicht entziehen können ¹¹⁸.

Auf jeden Fall steht fest, daß Rosmini für die Didaktik keine einheitliche Methode festlegen wollte. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Behandlung des Problems, ob man im Unterrichte vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreiten solle oder umgekehrt.

Zwar legt Pusineri dar, aus der ideologischen Doktrin, die im Menschegeist die Kenntnis des *essere universale* und *indeterminato a priori* annehme, ziehe Rosmini eine fundamentale Regel für die Unterweisung, nach der man, den Bewegungsgesetzen des Geistes folgend, vom Allgemeinen und Gemeinsamen, das logisch vorhergehe, zum Besonderen, das logisch folge, weiterschreiten müsse. Die Ansicht, daß der leichteste und kürzeste Weg, Kenntnisse zu vermitteln, jene Gepflogenheit darstelle, beim Besonderen und Eigentümlichen zu beginnen und dann zum Universalen und Gemeinsamen aufzusteigen, sei sowohl auf den Sensualismus und den Subjektivismus, die sich immer auch in die idealistischen

113) Vgl. ebd. S. 506.

116) Vgl. ebd. S. 518.

114) Vgl. Morando, S. 515.

117) Vgl. ebd.

115) Vgl. ebd. S. 515.

118) Vgl. ebd. S. 519.

Systeme einschließen, als auch auf ein Vorurteil zurückzuführen. Die ganze Philosophie Rosminis richte sich gegen diese Praxis und gegen die Vorurteile, die sie verursacht hätten ¹¹⁹.

Im Wesentlichen bestimme er nur in rationalerer Form die altbekannten didaktischen Prinzipien "vom Bekannten zum Unbekannten" und "vom Leichten zum Schwierigen", die er übermäßig abstrakt nenne, weil sie weder das Bekannte und Leichte, bzw. das Unbekannte und Schwierige, von dem die Rede sei, bezeichneten, noch die Schritte angäben, mit denen man von dem einen zum anderen gelange. Der Roveretaner kehre die Lage um, indem er unter bekannt und leicht nicht mehr nur das Besondere und Gemeinsame der reinen Sensationen, sondern zwei Gegebenheiten verstehe, welche von Natur aus im Menschen unzertrennlich gesetzt seien, nämlich "das Gefühl, das die Materie der Erkenntnis gibt, und das Sein, das ihre Form liefert" ¹²⁰. Die Gradation, welche die Bewegung des Geistes ordne, werde von Rosmini in der Ordnung der Reflexion aufgezeigt ¹²¹. Pusineri hebt schließlich alle schon oben erwähnten Punkte der didaktischen Regeln aus der "Logica" hervor, welche keinen Zweifel mehr über die eigentliche Ansicht Rosminis über dieses Problem zulassen.

Auf Grund der Ausführungen im ersten Buche des "Principio Supremo della Metodica" und der von Rosmini schon in der "Unità dell'educazione" gegebenen Lehrplan- und Lehrbuchvorschläge hat es zunächst freilich den Anschein, er sei ein Vertreter der Meinung, eine gute Unterweisung müsse immer vom Allgemeinen zum Besonderen führen. So möchte er die Schulbücher, welche im Geschichtsunterricht zu benützen seien, so abgefaßt wissen: Ein erster Band enthalte lediglich die Hauptepochen der gesamten Weltgeschichte mit Jahreszahlen und Ortsangaben. Diese kleine Geschichte - Chronologie und Geographie enthaltend - sollte in der Grundschule benützt werden. Es könnten sodann drei weitere Bände folgen; der erste davon bringe die Weltgeschichte ausführlicher als der vorausgehende Abriß. In ihm sollten die großen Persönlichkeiten herausgestellt und beleuchtet, die Guten gepriesen, die Bösen getadelt werden. Rosmini möchte dieses Werk in den Unterklassen des Gymnasiums verwendet wissen. In die Klassen der sog. Rhetorik, etwa die sechste und siebente Klasse unserer höheren Schulen, verlegt er endlich das ausführliche Studium der Geschichte des Vaterlandes, seines Herrscherhauses und insbesondere die Geschichte der Heimatprovinz und der Heimatstadt ¹²².

119) Vgl. Einführung in die "Antologia pedagogica", S. XXIII.

120) Vgl. ebd.; das von Pusineri hier angeführte Zitat stammt aus Rosminis "Logica", n. 767.

121) Vgl. Einführung in die "Antologia pedagogica", S. XXIV.

122) Vgl. darüber Unità, S. 92 und 93.

Diese Darlegungen verleiteten wohl Mario Casotti in der Einführung zu seiner Ausgabe des "Principio Supremo della Metodica" zu der Ansicht, man müsse ihre didaktische Anwendung folgendermaßen gestalten: Im Geschichtsunterricht sei zuerst ein kurzer Überblick über die großen Epochen, in der Geographie eine allgemeine Schau über unser Sonnensystem und die Erde zu geben. Man dürfe nicht von der Erzählung historischer Details, bzw. in der Erdkunde von der Beschreibung eines Landes ausgehen. Sprachlehre und Aufsatzunterricht solle man auch nicht mit eingehenden grammatikalischen oder stilistischen Regeln beginnen, sondern vielmehr mit einer ganz allgemeinen Kenntnis der Struktur der Sprache und der unbedingt nötigen Formen der Lehre vom Stil. Ebenso dürfe man die Naturgeschichte nicht mit einer Pflanze oder einem Tiere, sondern mit einer Gesamtschau über die Beziehungen und Gesetze, welche die physische Welt regeln, einführen. Entsprechendes verlangt er für den Unterricht in Philosophie und Religion.

Dies schließe natürlich nicht aus, daß man in den verschiedenen Unterweisungen die einzelnen Fakten, welche jeweils in den Erfahrungskreis des Kindes fielen, behandle. So müßten in der Geschichte auch Tagesereignisse durchgesprochen, in der Geographie die engere Heimat behandelt werden usw., aber die dargebotenen Einzeldinge sollten als Teile der allgemeinen Entwicklung des Menschen, der Struktur der Erde, der Sprache oder der physikalisch-biologischen Gesetze in das große Schema eingereiht werden. Erst später und stufenweise könne man eine aufs Einzelne gehende und bestimmtere Analyse von ihnen geben. Casotti meint allerdings zu seinen Ausführungen, Rosmini habe nicht mehr die Möglichkeit gehabt, diesen Gedanken in der Didaktik zu entwickeln¹²³.

Dante Morando legt die methodisch-didaktischen Ideen Rosminis ähnlich aus wie G. Pusineri. Wenn man die aprioristische Existenz einer allgemeinsten Idee, wie sie die des *essere* darstelle, als notwendige Bedingung für jede weitere Erkenntnis annehme, so heiße das nicht, man wolle den Gedanken in seiner Entfaltung auf eine besondere Richtung festlegen. Wiederholt habe Rosmini auch in seinen psychologischen Werken (in der "Psicologia" und der "Antropologia in servizio della scienza morale") seine Überzeugung dahingehend ausgedrückt, daß der Erkenntnisprozeß nicht im voraus beschrieben werden könne. Zu der tatsächlichen Entfaltung des Gedankens trage unaufhörlich eine ganze Anzahl verschiedener und sich widerstreitender Ursachen bei; be-

123) Vgl. Casotti, S. 23 und 24. Dante Morando erwähnt außerdem noch E. Formiggini Santamaria, der ebenfalls die Meinung vertritt, nach der Auffassung Rosminis sei der Unterricht nur dann wirksam, wenn er vom Allgemeinen zum Besonderen führe. Vgl. Morando, S. 295, Anm.

sonders spielten einige Faktoren herein, die als psychologische Reize wirkten, so der Wille des Subjekts, seine Gründlichkeit in der Reflexion, die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Tatsachen zu richten, seine besonderen Interessen, welche die Energien des Geistes spontan in die eine oder andere Richtung riefen¹²⁴.

Ergänzende Stellungnahme

Die Deutung der methodischen Gedanken Rosminis durch Casotti erscheint im ersten Augenblick völlig einseitig, ist es aber bei näherer Prüfung nicht. Freilich hat er die didaktischen Regeln Rosminis aus der "Logica" weitgehend unberücksichtigt gelassen.

Was zuerst in den Erfahrungskreis des Kindes tritt, sind wohl Einzeldinge oder einzelne Tatsachen, und man muß auf seine diesbezüglichen Fragen antworten. Aber alle Erklärungen sollten in die entsprechenden Überblicke eingereiht werden. Im wirklichen Leben des Kindes bleiben freilich oft einzelne Erfahrungstatsachen lange ohne die nötige Einreihung in die Übersicht. Die große mechanische Leistungsfähigkeit des kindlichen Gedächtnisses bewirkt, daß eine später gegebene Überschau die erforderliche Einordnung noch ohne allzu große Nachteile für den kindlichen Geist ermöglicht. Eine genauere und bestimmtere Analyse der Einzeldinge oder -fakten ist allerdings erst nach dem Überblick und nur stufenweise möglich, wie Casotti behauptet.

Rosmini gründet sein höchstes Prinzip der Methodik auf die Psychologie der Erkenntnis. Damit hat er das Problem der Methode in seinem prinzipienwissenschaftlichen Charakter erkannt. Er hält sich jedoch fern von den später in der Herbartschule vertretenen Überschätzungen und Übertreibungen in der Anwendung des natürlichen Weges bei dem Erwerb der Kenntnisse, obwohl er zu Beginn seiner Untersuchungen zweifellos noch in hohem Maße von der Methodengläubigkeit beeinflusst war, die allen Vertretern der "psychologischen Methode" des 19. Jahrhunderts, denen wir ihn zuzurechnen haben, eignete.

Gewiß muß der Gang der menschlichen Erkenntnis im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden, aber er bestimmt es nicht allein. Die Stufen des Unterrichtes sind vom Gesichtspunkte des Schülers aus solche des Verstehens, und deshalb können seine allgemeinen Normen aus der Erkenntnistheorie abgeleitet werden. Aber gerade vom Standpunkt des Schülers gelten noch andere Re-

124) Vgl. Morando, S. 516.

geln, wie sie beispielsweise die Entwicklungspsychologie aufstellt. Rosmini hat im ersten Buch des "Principio Supremo della Metodica" die Erkenntnisbildung vornehmlich unter dem Aspekt der zu vermittelnden Ideen betrachtet. Er erklärt aber in den didaktischen Regeln ausdrücklich, daß a parte discipuli noch besondere Regeln beachtet werden müssen. Beim Unterricht ist ja nicht nur der Lehrer tätig, während im Schüler etwas geschieht, sondern dieser muß innerlich mitgehen. Der Lehrer hat nur einen beschränkten Einfluß. Er kann von Fall zu Fall lediglich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit, nicht aber mit naturgesetzlicher Gewißheit einen Erfolg selbst auf das beste Lehrverfahren erwarten. Die Verschiedenheit der Individualitäten ist auch der Grund, daß die in dem Gesetz der Gradation niedergelegten Normen nicht so aufgefaßt sein möchten, als ob eine Gleichförmigkeit beim Unterrichten möglich wäre. Wir haben es zwar mit einem eindeutigen, streng gesetzmäßigen Sachverhalt zu tun, der aber in einer unendlichen Mannigfaltigkeit von Weisen berücksichtigt werden muß. Gesetzmäßigkeit und Mannigfaltigkeit vertragen sich jedoch nur, wenn man sie nicht in starren methodischen Regeln zusammenspannen will, sondern sie als Norm nimmt, die einzig auf individuelle Weise erfüllt werden kann. Es ist ständige Aufgabe des Lehrers, die individuelle Anwendung der Norm im Ablauf des Unterrichtes immer wieder möglichst vollkommen zu versuchen.

Die im höchsten Prinzip der Methodik enthaltene Forderung bleibt bei aller Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten der Unterrichtssituation, bei aller Mannigfaltigkeit der durch Schüler, Lehrer, Stoff und äußere Umstände bedingten Abwandlungen gleich. Von ihr aus müssen die einzelnen Akte des didaktischen Vorgehens in ihrer Einzigartigkeit als sinnvoll beurteilt werden. Aber das Entscheidende an der methodischen Bewältigung des Unterrichtsgeschehens ist nicht die Theorie, sondern die methodische Kunst des Lehrers. Daher die Äußerung Rosminis: "Groß ist die Kunst des Unterrichtens und Erziehens. Ich glaube, daß nur die persönliche Erfahrung im Verlaufe der Zeit den hervorragenden Lehrer bilden kann. Deshalb muß man beobachten und überlegen, sowie nach dem Unterricht sich sammeln und niederschreiben, was man gelernt hat"¹²⁵.

Die methodischen Theorien und didaktischen Anweisungen Rosminis behalten in dieser Deutung auch heute noch weitgehend ihre Gültigkeit. Man muß freilich berücksichtigen, daß er das methodische Problem nicht in seiner Ganzheit behandelte. Er hat in er-

125) "Grande è l'arte dell'istruire e dell'educare; ed io credo che la sola esperienza propria possa, col lungo tempo, formare l'eccellente maestro. Conviene perciò osservare e meditare, e, dopo fatta la scuola, raccogliersi e con brevi annotazioni affidare alla carta quello che si è imparato." Ep. comp., XI, p. 555, zitiert nach Antologia, S. 120.

ster Linie die Hilfe des Lehrers bei der Erkenntnisbildung des Kindes untersucht und herausgestellt, die in einem Unterricht durch das belehrende Wort nötig ist. Das aber wird eines seiner Verdienste bleiben.

Rosmini betont und fordert auch Spontaneität und Selbsttätigkeit der Kinder; aber wir können ihn deshalb nicht schon als einen Wegbereiter der modernen methodischen Theorien ansehen. Offensichtlich ist das Erarbeiten der Begriffe mit Hilfe der Betätigung der jeweils größtmöglichen Anzahl von Sinnen vernachlässigt. Der Betätigungstrieb des Kindes, welchen Rosmini noch für die frühe Kindheit in seiner vollen Bedeutung erfaßte und befriedigt haben will, wie seine Darlegungen im zweiten Teile des "Principio Supremo della Metodica" noch näher zeigen werden, findet für das Schulalter keineswegs die ihm auch dann noch zukommende Berücksichtigung. Von Hinweisen zu arbeitsschulmäßigem Lernen kann man eigentlich auch dort nicht sprechen, wo Rosmini von der Bedeutung des Tuns für die Begriffsbildung redet. In seinen methodischen Lehren und Erwägungen ist er eben in vieler Hinsicht ein Kind seiner Zeit. Es wäre aber ungerecht und töricht, wollte man die in jener Epoche entwickelten Theorien ganz verwerfen, bieten sie doch, auf ihr richtiges Maß beschnitten und in die inzwischen errungenen neuen Erkenntnisse eingebettet, sicherlich Bleibendes. Dies gilt auch für die methodischen Ausführungen Rosminis.

DIE PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE ROSMINIS

Um die der Natur des menschlichen Geistes entsprechende Methode in Unterweisung und Unterricht wirklich durchführen zu können, ist zuerst eine genaue Klassifizierung der menschlichen Intellektionen nötig. Rosmini schreibt, eine solche sei bis zu seiner Zeit noch nicht vorgenommen worden. Aber es ist ihm klar, daß eine derartige Klassifizierung weder in einem einzigen Buche niedergelegt, noch von einem Einzelnen durchgeführt werden kann. Er meint, dies müsse eine Arbeit der kommenden Jahrhunderte sein¹. Was er selbst zu diesem Werke beitragen könne, beschränke sich auf einen bescheidenen Anfang, der nur dazu dienen solle, seine Absicht klarzulegen, die Wichtigkeit einer Klassifizierung der Intellektionen herauszustellen und den einzuschlagenden Weg aufzuzeigen².

Nach dem ursprünglichen Plane Rosminis sollte das Werk also wohl mehr einen methodischen Zweck verfolgen, wurde jedoch unter dem Einfluß der "Éducation progressive", einem von Mme. Necker de Saussure³ aus Genf verfaßten Buche, zu einer Abhandlung pädagogischer Psychologie. Obwohl die Schrift unvollendet blieb⁴, dürfen wir sie doch zu den "sporadischen Anfängen"⁵ einer

1) Vgl.: "Noi non intendiamo di prendere a classificare in questo trattato le intelligenze umane secondo i loro ordini, il che non può essere l'opera nè di un libro nè di un uomo, ma il lavoro de' secoli che verranno." Princ., n. 88.

2) Vgl.: "Nulladimeno dobbiamo dirne tanto che basti, affine che il concetto nostro s'intenda e n'apparisca l'importanza, e si vegga ancora la via per la quale convenga indirizzarsi a ridurlo ad effetto." Vgl. ebd.

3) Vgl. S. 200.

4) Das Werk wurde von Rosmini nur bis zum Alter der Intellektionen der 5. Ordnung geführt. Ein eindeutiger Plan für den weiteren Gang der Schrift ist uns nicht erhalten. Wohl haben wir eine kurze, aber wenig aufschlußreiche Notiz Rosminis selbst und zwei Mitteilungen von Francesco Paoli (Vgl. Morando, S. 383). Dante Morando untersucht letztere genauer, Francesco Paoli veröffentlichte den ersten Plan 1857 im Vorwort der "Opere edite ed inedite di Antonio Rosmini-Serbati", Band XVIII. Als er im Jahre 1883 einige bis dahin unveröffentlichte Fragmente Rosminis in den "Scritti varii di Metodo e di Pedagogia" herausgab, bot er eine schematische Übersicht über die Lebensalter, die ihm entweder Rosmini mündlich mitgeteilt oder die er auf Grund der pädagogischen und psychologischen Gespräche mit seinem Meister selbst zusammengestellt hatte. Da dieses Schema übersichtlicher ist und inhaltlich mit dem Plane von 1857 im wesentlichen übereinstimmt, so sei es hier angefügt:

I. Alter: Bis zum Lächeln. Es beginnt die Übung der Intelligenz - 1. Lebensjahr - Instinkt.

II. Alter: Bis zum Sprechen. Es beginnt die Bildung der abstrakten Begriffe; 2. Lebensjahr - Wille, eudämonologische, reflexive Ansichten;

Kinder- und Jugendpsychologie rechnen, die schon 1834 bis 1839 niedergelegt wurde.

Rosmini kannte die wichtigsten früheren Bemühungen um eine solche Psychologie.

Das Mittelalter hatte das Kind als einen kleinen Erwachsenen aufgefaßt. Weder von den Vertretern des Humanismus und der Renaissance, noch von den Philosophen und Pädagogen der Aufklärungszeit mit ihrer Überschätzung des Verstandes wurde die Eigenart der kindlichen Psyche richtig erkannt und deshalb auch nicht genügend berücksichtigt. Comenius war eine Ausnahme gewesen. Seine Schriften enthalten viele kinderpsychologische Ansätze, die sich nicht nur auf seine Gliederung der Entwicklung in Kindheit, Jugend, Jünglingsalter und beginnendes Mannesalter beschränken. Bahnbrechend wurde dann Rousseau. Gerade was die Erforschung und Berücksichtigung der psychischen Eigenart des Kindes betrifft, ist sein Einfluß auf Rosmini unverkennbar, obwohl sie in vielen pädagogischen Ansichten nicht übereinstimmen. Durch direktes Studium des "Emile" und durch die Lektüre des "Anti-Emile" Gerdils⁶, durch die Gedanken Pestalozzis und das Werk der Mme. Necker war ihm die dringende Notwendigkeit entwicklungspsychologischer Forschungen und Studien klargeworden. Rosmini gehört so zu den durch Rousseau und Pestalozzi angeregten ersten Vertretern kinderpsychologischer Forschung im Italien des 19. Jahrhunderts, die sich der entscheidenden Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik bewußt waren.

Wie weit er von den deutschen Bemühungen auf diesem Gebiete Bescheid wußte, läßt sich nicht nachweisen. Wir besitzen auch

III. Alter: Bis zu der die Moralität konstituierenden Reflexion; 7. Lebensjahr - Freiheit, bis zur Pubertät, 12. -14. Lebensjahr.

IV. Alter: Bis zum Verständnis für den Gedanken von dem, was ewig ist, [In dem Vorwort zu den 1857 von Francesco Paoli veröffentlichten "Opere edite ed inedite di Antonio Rosmini-Serbati", Band XVIII., S. 12 heißt es bezüglich dieses Ausdruckes: "... jene Periode des Lebens, in der der Mensch sich der Betrachtung der Dinge, wie sie in sich sind, zuwendet und sich also zu dem Gedanken an das, was ewig und notwendig ist, erhebt." ("... quell'altro periodo di vita, nel quale l'uomo si volge a contemplare le cose come sono in se stesse, e quindi s'innalza fino al pensiero di ciò che è eterno e necessario;")] 18.-21. Lebensjahr - Tugend, Ende des Wachstums.

V. Alter: Bis zum vollen Verständnis dieser Gedanken, 25. Lebensjahr. Alter der Aktion: 21.-42. Lebensjahr.

Alter des Rates: 63. Lebensjahr. Alter der Ruhe und Weisheit: 80. Lebensjahr. Verfall des Menschen. Zitiert nach Morando, S. 382.

5) Rempelin, S. 20.

6) Vgl. S. 195.

keinen Anhaltspunkt dafür, ob er Tiedemanns Buch "Die Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern" kannte.

Rosmini verarbeitete nicht nur die oben erwähnten Anregungen, sondern auch die zahlreichen persönlichen Beobachtungen an Kindern, sowie die von seinen Mitarbeitern durchgeführten Untersuchungen und schuf ein Werk, das sich durch die Vielseitigkeit des verarbeiteten Stoffes, den Versuch einer Deutung der einzelnen, allerdings meist nicht näher beschriebenen, sondern nur angeführten Beobachtungen und durch die aus seiner als Katholik und Priester gegebene religiöse Sicht auszeichnet.

Rosmini versuchte der Einteilung in Entwicklungsstadien die Ordnungen der Intellektionen zugrunde zu legen⁷. Nach der Besprechung der jeweiligen Intellektionen zieht er die Folgerungen für die Unterweisung und die Erziehung.

Das Alter der Intellektionen der ersten Ordnung

Zu den Intellektionen der 1. Ordnung gehören die Wahrnehmungen, die Erinnerungen der Wahrnehmungen, also die Erinnerungsvorstellungen⁸, ferner die Ideen, welche Rosmini *idee specifiche-piene-imperfette* nennt, sowie die verschiedenen Assoziationen der Wahrnehmungen, der Erinnerungsvorstellungen und der *idee specifiche-piene-imperfette*, schließlich die Instinkte und jene willentlichen Handlungen, die dem ersten Grade der geistigen Entwicklung entsprechen⁹.

Nach Rosmini befindet sich das Kind im Mutterschoße noch im Zustand des Schlafes¹⁰. Vom Neugeborenen wissen wir nur, daß es ein Mensch ist, der die Prinzipien für die geistige Entwicklung in sich trägt, nämlich das Vorhandensein eines Grundgefühls, des *sentimento fondamentale*, und der Intuition des Seins.

Was aber erregt die intellektive Aufmerksamkeit¹¹, damit das junge Menschenkind seine Umwelt kennenlernen möchte? Nach

7) Vgl. Princ., n. 251.

8) Rosmini meint damit nichts anderes als gebundene Erinnerungsvorstellungen, denn er fügt bei, die Abbilder der Wahrnehmungen (*le immagini*) für sich allein genommen, seien keine Intellektionen, sondern innere Sensationen. (Princ., n. 121).

9) Vgl. ebd.

10) Vgl. ebd. n. 122 (1).

11) Die intellektive Aufmerksamkeit, *l'attenzione intellettuale*, definiert Rosmini als die Fähigkeit des Geistes, sich auch ohne eine besondere Konzentration, auch instinktiv, irgendeinem Objekte zu widmen. (Vgl. Psicologia, n. 1023).

Rosmini sind es jene Empfindungen, in denen ein Bedürfnis, und zwar ein solches nach anderen Sensationen verspürt werde, das befriedigt werden wolle¹². Das Auftauchen dieser physischen Bedürfnisse und mit ihnen die Unruhe und der Versuch, sie zu befriedigen, würden dann die intellektive Aktivität, die *attività intellettuale*, des Kindes erwecken, die etwa nach der sechsten Lebenswoche mit dem Auftreten des Lächelns einsetze¹³, während wir es vorher nur mit einer rein sensitiven Aktivität zu tun hätten.

Wenn Rosmini hier vom Erwachen der Intelligenz¹⁴ spricht, so meint er den Akt der Intelligenz, der nach der Theorie des *essere ideale innato* und dessen Anwendung auf das durch die Sinne Gegebene im Kinde abläuft.

Das erste Lächeln verrät nach Rosmini eben die Vereinigung der Sensation mit der Idee des Seins, also das Auftreten der geistigen Wahrnehmung (*percezione intellettuale*)¹⁵. Das Kind erkennt dabei ein Wesen, z.B. die Mutter, das sich von der übrigen Umgebung abhebt, und es lächelt, es erkennt eine Wahrheit und freut sich darüber. Die ersten Intellektionen seien also die Wahrnehmungen, und zwar die der äußeren Dinge¹⁶.

Unter *idee specifiche-piene-imperfette* versteht Rosmini die von uns wahrgenommenen Dinge selbst, und zwar nur als möglich betrachtet, ohne Berücksichtigung ihrer realen Substanz¹⁷.

Verweilen wir kurz bei dieser Definition:

Nehmen wir an, gestern einen Apfel wahrgenommen zu haben. Es bleibt uns die Erinnerung an den gesehenen, betasteten, gekosteten, intellektiv wahrgenommenen Apfel. Wenn wir diese Erinnerung wachrufen, denken wir im allgemeinen nicht nur an das Bild des Apfels, sondern auch an die wirkliche Frucht. Vergäßen

12) Vgl. *Princ.*, n.122.

13) Rosmini zählt zu den Äußerungen des erwachenden Geistes neben dem Lächeln auch noch die Tränen. (Vgl. *Princ.*, n.123).

14) Unter *intelligenza* versteht Rosmini allgemein die Fähigkeit, Kenntnisse aufzunehmen ("*facoltà di conoscere in generale*", *Logica*, n. 939, 2), sodann auch den Akt, durch den der Mensch von Natur aus das Sein, die ersten Prinzipien intuiert ("*l'atto, per la quale l'uomo intuisce per natura l'essere, i primi principi*", *Logica*, n. 939, 2).

15) Vgl. S.47.

16) Vgl.: "... le prime intellezioni, che fa l'uomo, vogliono essere le percezioni de' corpi esteriori." *Princ.*, n.103.

17) Vgl.: "Intendiamo per idee specifiche-piene-imperfette le cose stesse da noi percepite, considerate meramente come possibili, senza aggiungerci il pensiero della loro reale sussistenza." *Princ.*, n.117.

wir aber den gestrigen Apfel vollständig und betrachteten in unserer Phantasie nur ein uns von der Wahrnehmung gebliebenes, jedoch nicht mehr auf sie bezogenes Bild davon, so würde uns dieses nicht einen realen, sondern nur einen möglichen Apfel vorstellen. Das Objekt eines solchen Gedankens nennt Rosmini *idea specifica-piena-imperfetta*.

Er gebraucht den Ausdruck *specificia*, weil die *idea* an kein reales Individuum gebunden sei, sondern einen Typ von unendlich vielen möglichen Individuen, also eine Klasse oder *species* darstelle.

Er bezeichnet sie als *specifica-piena*, umfassend, weil sie - wie er annimmt - alle Eigenschaften eines Apfels, auch die zufälligen, wie sie andere Male von uns wahrgenommen wurden, umfasse. So hätten wir es also nicht mit einer abstrakten Idee zu tun, denn sie stelle uns ja Individuen vor, die mit allen ihnen zukommenden Eigentümlichkeiten ausgestattet seien¹⁸.

Als *imperfetta*, unvollkommen, müßten wir die *idea specifica-piena* hier ansehen, da der uns vorschwebende Typ nicht den vollkommensten Apfel darstelle. Vielmehr handle es sich um die *idea* eines Apfels, wie jener es war, den wir mit all seinen möglichen Fehlern und Unvollkommenheiten tatsächlich wahrgenommen hatten¹⁹.

Den Übergang, den der Geist von der Wahrnehmung, ein an die Sensation gebundenes Phänomen²⁰, zu der *idea specifica-piena-imperfetta* vollführt, definiert Rosmini als Universalisation und behauptet, dieser Akt sei sehr leicht²¹.

Aber auch wenn die Wahrnehmung vergehe, blieben im menschlichen Geiste Spuren davon zurück, nämlich:

1. das Abbild des wahrgenommenen Gegenstandes;
2. die Erinnerung der gehabtten Wahrnehmung²².

18) Vgl.: "Io chiamo quest'idea specifica, perchè non è legata ad alcun individuo reale, ma è tipo d'infiniti individui possibili: ella determina dunque una classe o specie d'individui. Chiamo quell'idea specifica-piena, perchè io suppongo, che ella conservi tutte le qualità, anche accidentali, della melagrana da me altre volte percepita, sicchè ella non è un'idea astratta, ma una idea che rappresenta individui forniti di tutte le loro particolarità." Princ., n. 119.

19) Vgl.: "Finalmente chiamo quell'idea specifica-piena-imperfetta, perchè quel tipo non mi rappresenta la melagrana perfettissima, ma una melagrana, qual era quella che io ho percepita con tutti i suoi difetti o imperfezioni, che avesse potuto avere." Ebd.

Idee spezifische-piene-imperfette sind wohl das, was Lersch schematisierte, standartisierte, verallgemeinerte Vorstellungen nennt. Vgl. Lersch, Aufbau der Person, S. 351.

20) Vgl.: "... perocchè sono le percezioni atti dello spirito passeggeri, e però, tosto che l'oggetto vien sottratto al senso esterno, la percezione cessa." Princ., n. 120.

21) Vgl. S. 113, ferner: "Il passaggio, che fa l'intendimento dalla percezione all'idea specifica-piena-imperfetta, chiamasi universalizzazione. - Questo passaggio è facilissimo." Princ., n. 120.

22) Vgl.: "Nondimeno ella (la percezione, d. Verf.) anche cessando lascia nello spirito umano

Zu den Intellektionen der ersten Ordnung rechnet Rosmini sodann noch die Instinkte²³.

Er teilt die beiden ersten Entwicklungsphasen folgendermaßen ein:

1. Die Zeit der rein sensitiven Entwicklung von der Geburt bis etwa zur sechsten Lebenswoche;
2. Die Zeit, in der sich die Intellektionen der ersten Ordnung entwickeln, vom Auftreten des ersten Lächelns bis zum Beginn des Sprechens.

In der ersten Phase fänden wir beim Kind nur eine animalische Aktivität, wie Rosmini sie wegen ihrer teilweisen Gemeinsamkeit mit der der Tiere nennt²⁴, die dem Lebensinstinkt, dem *istinto vitale*, und dem Sinnesinstinkt, dem *istinto sensuale*, zugehört²⁵.

Rosmini behauptet sodann, daß beim Kinde zunächst die Gefühle der Unlust, nicht die der Lust vorherrschten. Der Säugling spürt das Bedürfnis, sich zu nähren, um den ständigen Energieverbrauch in seinem Körper auszugleichen. Um dieses durch die

due vestigi o effetti di sè: L'immagine della cosa percepita, la quale può essere suscitata nel senso nostro fantastico o da noi stessi o da accidente straniero, e la memoria della percezione avuta." Princ., n. 120.

23) Rosmini wendet zuweilen die Bezeichnung Instinkt auch da an, wo wir Trieb gebrauchen. So spricht er von "*istinto d'imitazione*", während wir den Ausdruck Nachahmungstrieb setzen. Dies rührt von seiner Auffassung des Instinktes als des aus der Sensitivität stammenden aktiven Prinzips der Seele her. (Vgl. *Psicologia*, n. 1067). In der vierten Übersichtstafel seiner "*Psicologia*", die vom Instinkte handelt, sagt Rosmini, der Instinkt sei seiner Natur nach eine blinde Fähigkeit. Er unterscheidet zwei Arten: 1. den blinden Instinkt, der sich an keine Erkenntnis anschließe; dies sei der *istinto animale*; 2. den blinden Instinkt, der sich an irgendeine Erkenntnis anschließe, von der er ausgehe oder in der er ende, (bei dem also Ursprung und Ziel irgendwie bekannt sind, d. Verf.); dies sei der *istinto umano*. (Tavola sinottica IV. in "*Psicologia*", II. Band).

Dazu sei noch bemerkt, daß Rosmini die psychische Sensitivität als die Art und Weise definiert, mit der die Seele sich selbst und alles, was sie tut, fühle. (Vgl. *Psicologia*, n. 970.). Wenn wir Rosminis Terminologie mit der Lerschs vergleichen, ergibt sich: *Istinto umano* = Triebfeder; *istinto animale* = Trieb und Instinkt,

24) Vgl. Princ., n. 125.

25) Rosmini definiert als *istinto vitale* jenen Akt des Instinktes und zwar des *istinto animale*, durch den das Gefühl, das *sentimento fondamentale*, erzeugt wird. Durch den *istinto vitale* strebt jedes Sein danach, nicht nur zu existieren, sondern in möglichst vollkommener Weise zu existieren, das *sentimento fondamentale* zu erhalten und zu entfalten. Entsteht im *sentimento fondamentale* auf Grund äußerer Einwirkungen eine Modifikation, also ein anderes Gefühl, so ruft dieses den *istinto vitale* zu neuer Aktivität auf und diese zweite Aktivität, welche so auf die Modifikation des *sentimento fondamentale* folgt, nennt Rosmini *istinto sensuale*, der somit eigentlich die Fortsetzung des *istinto vitale* darstellt. (Vgl. *Sistema*, n. 135) Dem *istinto vitale* ordnet Rosmini beispielsweise die Atmungstätigkeit zu, dem *istinto sensuale* die Bewegung der Lippen, mit der sich der Säugling an die Mutterbrust drängt. Vgl. dazu: Princ., n. 126.

Störung im Energiebestand des kindlichen Organismus hervorgerufene Unlustgefühl zu überwinden, werde der *istinto sensuale* zur Aktivität getrieben. Aber da die Befriedigung dieser leiblichen Bedürfnisse Lust hervorruft, beschränkt sich der *istinto sensuale* nicht mehr darauf, das Unlustgefühl zu überwinden, sondern sucht direkt auch die Lustgefühle. Daraus entspringe im Menschen das Bedürfnis etwas zu fühlen, das ihm während des ganzen Lebens verbleibe ²⁶.

Die Eigentümlichkeit, daß das Kind sich vor allem zu Belebtem lustbetont hingezogen fühlt, erklärt Rosmini mit der Hypothese, es bestünden in den belebten Wesen, Mensch wie Tier, Gefühle besonderer Art, die *sentimenti animastici* ²⁷, die sich von denen unterscheiden, welche einem unbelebten Sein gegenüber auftreten. Es handelt sich hier offenbar um eine Art sozialer Gefühle, die so lebhaft und lustbetont sind, daß sie sogar dort gesucht werden, wo sich kein lebendes Gegenüber findet. Das Kind langweilt sich beispielsweise an Spielsachen erst, wenn es nach mannigfaltigem Hantieren damit erfahren hat, daß sie nicht belebt sind. So erklärt Rosmini auch unsere Beobachtung, daß das Kind zunächst noch keine Scheidung zwischen Lebendigem und Leblosem vornimmt, ihm also alles belebt erscheint.

Das erste Lächeln, die erste mitmenschliche Kontaktaufnahme, könnte man als früheste Äußerung des *sentimento animastico* ansehen, das in seiner Entwicklung durch die eben besprochene Eigenart des kindlichen Seelenlebens sich zu den weiteren sozialen Gefühlen differenziert. Das würde auch der späteren Bemerkung Rosminis entsprechen, der erste Schritt der Erkenntnisfähigkeit sei jener, der den Menschen die belebten Dinge wahrnehmen lasse; er nehme die Seele der Mutter auf ihrem Antlitze wahr, und sogleich suche er in allen anderen Dingen das Leben und die Seele ²⁸. Rosmini sagt ferner, aus dem *sentimento animastico* entstehe die Sympathie, aus dieser hinwiederum der Nachahmungstrieb.

Da Rosmini auch die Instinkte zu den Intellektionen der ersten Ordnung rechnet, seien noch zwei nach ihm hierher gehörende psychische Phänomene erwähnt:

1. Der Tätigkeitstrieb, ein lustbetonter Drang nach Betätigung, *il piacere dell'agire*. Demjenigen, der sich mehr betätigt, scheine es, als ob er intensiver lebe ²⁹.

26) Vgl. *Princ.*, n. 127.

27) Vgl. *ebd.* n. 129.

28) Vgl. *Princ.*, n. 133.

29) Vgl.: "... perocchè a chi più opera, par di più vivere." Vgl. *ebd.* n. 130.

2. Die Gewohnheit, l'abitudine, welche die ersten Handlungen erleichtert und ihre Unterbrechung unlustbetont macht.

Alle aufgezählten Instinkte und Triebe erfahren mit dem Erwachen der Intelligenz eine Steigerung, da dem Kinde durch die sich stets vervollkommnenden percezioni sensitive und intellettive die Umwelt immer reizvoller erscheint und sie den später auftretenden Phantasievorstellungen immer mehr Stoff bietet.

Rosmini behauptet nun, im Kinde entwickle sich dadurch eine neue, rationale Aktivität. Es zeigten sich die ersten Regungen des Willens. Da er den Willen als die aus der Intelligenz stammende Aktivität der menschlichen Seele³⁰ und als die einem Subjekt eigene Kraft, einer erkannten Wesenheit anzuhängen³¹ definiert, kann er beim Kinde dieses Alters schon von Willen sprechen³². Alle Akte des Willens bezeichnet er als volizioni³³.

Die volizioni affettive, die um die Mitte des ersten Lebensjahres vorherrschen, richten sich nach Rosmini auf einen wahrgenommenen Gegenstand nur, weil er lustvoll erscheint³⁴, aber nicht schon, weil ein gewisser Intelligenzakt zwischen Sinnesindruck und Reaktion geschoben wurde. Ist dies der Fall, so spricht Rosmini von einer volizione apprezzativa, bei der etwas wegen seiner schätzenswerten Eigenschaften erstrebt wird. Es sind offenbar die ersten Wahlhandlungen, die er auf das Ende des ersten Lebensjahres verlegt.

Die volizioni affettive, die gefühlsgeladen sind, richten sich nun in erster Linie auf Belebtes oder auf solche Dinge, die belebt zu sein scheinen, da das "sentimento animastico" eines der stärksten Gefühle darstellt. So kommt es, daß das Kind sein Wohlwollen - zweifellos ein rationaler Affekt - ganz spontan den lebenden Wesen zuwendet.

30) Vgl. Psicologia, n. 1102.

31) Vgl. ebd.

32) Der hier vorliegende Gegensatz zur heutigen Auffassung beruht auf der unterschiedlichen Terminologie. Dies zeigt sich klar daran, daß Rosmini dem Kinde auf dieser Stufe auch das Ichbewußtsein abspricht (Vgl. Princ., n. 138), das nach Lersch bei jeder eigentlichen Willenshandlung, auch der einfachsten, vorhanden sein muß, Rosmini weiß auch, daß der freie Gebrauch des Willens hier noch nicht möglich ist. (Vgl. Princ., n. 138). Wenn er ferner sagt, der Wille handle spontan (Vgl. Princ. n. 138) und die Akte des kindlichen Willens würden sich unmittelbar, d.h. ohne Zwischenschaltung von Überlegung auf den wahrgenommenen Gegenstand richten (Vgl. ebd. n. 140), so drückt er das aus, was Lersch als Eigentümlichkeit der Impulshandlungen mit den Worten herausstellt, daß "Antrieb und Handlung, Anfang und Ende des seelischen Funktionskreises kurz geschlossen" (Lersch, Aufbau der Person, S. 434) seien. So sind die willentlichen Handlungen, von denen Rosmini hier zunächst spricht, nichts anderes als "antriebsunmittelbare Impulshandlungen" (Lersch, Aufbau der Person, S. 432).

33) Vgl. Psicologia, n. 1112.

34) Vgl. Princ., n. 132.

Auch schon auf dieser Stufe ist nach Rosmini eine gewisse moralische Haltung möglich. Der Roveretaner vertritt hier, wie auch in der so scharf angegriffenen "Abhandlung über das Gewissen" die Ansicht, die Moralität stelle einen Akt oder eine Haltung eines intelligenten Willens gegenüber anderen, ebenfalls intelligenten Wesen dar³⁵, sei also eine vom Gewissen und der Freiheit unabhängige Tatsache, die ohne jedes persönliche Verdienst bestehen könne. Die moralische Güte beruhe darin, daß man diesen Wesen seinen Affekt zuwende, sie liebe. Das vom Kind gezeigte Wohlwollen stellt demnach eine sittliche Haltung dar, die dem eigentlichen Gewissen vorausgeht, aber für seine Entwicklung von außerordentlicher Bedeutung ist. So schreibt Rosmini auf Grund seines Moralbegriffes auch schon dem Kinde von etwa sechs Monaten Sittlichkeit zu, die sich jedoch bald in anderer Weise offenbart.

Mit dem Auftreten der ersten Wahlhandlungen, der schon erwähnten *volizioni apprezzative*, scheine nämlich das Kind ein gewisses Urteil über die Güte einer Sache zu fällen, ohne sie jedoch mit einer anderen zu vergleichen. Sein Geist schätze die Dinge an sich³⁶. Im Zusammenhang damit treten Bewunderung und Staunen auf. So erscheine um das Ende des Alters der Intellektionen der ersten Ordnung die Sittlichkeit in neuer Form. Es fange die praktische Wertschätzung der Dinge an, die unbewußt die Gerechtigkeit als Richtschnur besitze³⁷. Dabei aber trete zum ersten Male die Uneigennützigkeit, *il disinteresse*, im kindlichen Verhalten zutage³⁸, zweifellos eine Äußerung moralischer Güte.

Zur Erziehung in den ersten beiden Stufen

Da im Kinde gefühlsmäßiges Erleben und impulsives Handeln vorherrschten, während die Einsicht zurückstehe, sollten die Mütter in dieser Zeit mehr "das Gefühl und den Willen als den Verstand fördern"³⁹. Nach Rosmini ist das Kind schon von Natur aus zu einer wohlwollenden Einstellung der Umwelt gegenüber geneigt. Diese wohlwollende Lebensgrundstimmung ist zwar von in-

35) Vgl. ebd. n. 134.

36) Vgl. *Princ.*, n. 135. Charlotte Bühler spricht von Wertungsversuchen. *Ch. Bühler*, S. 156.

37) Vgl. ebd.

38) Vgl. ebd. n. 136.

39) Vgl. ebd. n. 141.

nen her bedingt, kann aber von außen stark beeinflusst, gefördert oder gehemmt werden. In einer anhaltenden Atmosphäre ruhiger, nicht stürmischer Fröhlichkeit und Freude entfalte sich das Wohlwollen am besten ⁴⁰.

Zur Unterweisung in den ersten beiden Stufen

Eine heitere, ruhige Umgebung ist für die Entwicklung der kindlichen Intelligenz besonders förderlich. Wird die Aufmerksamkeit durch äußere Unruhe ständig gestört, so ist dem Kinde ein gründliches Erfassen und Kennenlernen der Außenwelt nicht möglich, und von den ersten Lebensmonaten an wird eine Oberflächlichkeit des Geistes gefördert. Je zahlreicher und schärfer Sensationen und Wahrnehmungen sind, desto besser für die Entwicklung des kindlichen Geistes. Daher verlangt Rosmini, man solle das Kind möglichst viel beobachten und experimentieren lassen ⁴¹. Um Ordnung in die kindliche Betätigung zu bringen, soll man das Kind zunächst im ganzen Tageslauf zur größten Regelmäßigkeit erziehen ⁴². Sodann reiche man ihm möglichst viele Dinge, damit es sie beobachte, mit ihnen hantiere und sie immer besser kennenlerne. Man wähle solche, die am meisten Anziehungskraft besitzen, d.h. seinen Bedürfnissen entsprechen ⁴³, also große Verwendungsmöglichkeit aufweisen.

Nun fügt Rosmini einige interessante Ratschläge an: Man reiche dem Kinde einfache, regelmäßige Körper, wie Bälle, Würfel usw., damit Auge, Hand und Einbildungskraft sich an die Regelmäßigkeit der Formen gewöhnen. Man zeige ihm hintereinander die sieben Farben des Lichtes, ebenso lasse man es nacheinander die Töne der Tonleiter und ihre Akkorde vernehmen. Erst später gewöhne man es an kompliziertere Gebilde, die aber - seien es Figuren, Farben oder Töne - immer harmonisch zusammengestellt sein sollen ⁴⁴. Rosmini schärft besonders ein, erst dann zu etwas Neuem überzugehen, wenn sich das Kind an den betreffenden Dingen langweile und sie beiseiteschiebe ⁴⁵, ein Zeichen dafür, daß es an ihnen keine neuen Erfahrungen mehr sammeln kann und keine Lust an der weiteren Hantierung mit ihnen erlebt. Auf diese Weise, glaubt Rosmini, würde das Kind sittlich sehr gefördert, da es sich unbewußt an Ordnung gewöhne und den Sinn für das Schöne in sich

40) Vgl. ebd. n. 142.

43) Vgl. ebd.

41) Vgl. ebd. n. 152.

44) Vgl. ebd. n. 153.

42) Vgl. ebd.

45) Vgl. ebd.

wecke⁴⁶. Denn die auf das Kind wirkenden planmäßigen Eindrücke werden auch unbewußt in seiner Seele einen Niederschlag finden⁴⁷, dessen Auswirkung freilich weitgehend von den individuellen Anlagen abhängt.

Das Alter der Intellektionen der zweiten Ordnung

Da sich der Geist bei den einzelnen Kindern verschieden schnell entwickelt, ist eine zeitliche Einteilung der Entwicklungsphasen auf der Grundlage der Ordnungen der Intellektionen nur annähernd und höchstens für die frühe Kindheit möglich⁴⁸.

Ungefähr am Ende des ersten Lebensjahres fängt das Kind zu gehen an und beginnt das Sprechen. Letzteres sei ein Akt der Intellektionen der zweiten Ordnung, der einen neuen Schritt in der Entfaltung der menschlichen Intelligenz darstelle⁴⁹.

Durch das Sprechen wird im Kinde die Fähigkeit gesteigert, sich die Erinnerungen und Vorstellungen, die es sich von den Dingen erworben hat, ins Gedächtnis zurückzurufen; ferner entstehen weitere Intellektionen der 1. Ordnung, so der Gedanke an abwesende Dinge und die Vorstellungen, welche Rosmini *idee imaginali* nennt.

Zu den Intellektionen der zweiten Ordnung rechnet Rosmini Gedanken, die aus der Reflexion über die Intellektionen der ersten Ordnung entstehen⁵⁰, ferner die Bildung der ersten halb-abstrakten und abstrakten Begriffe, die ersten Klassifizierungen der sinnlich erfahrbaren Dinge und die Erkenntnis der Existenz Gottes.

Die aktiven Fähigkeiten, welche wir als Intellektionen der ersten Ordnung kennenlernten, nämlich die *istinte* und *volizioni affettive* und *apprezzative* vervollkommen sich und gewinnen immer mehr an Breitenwirkung. Dazu kommt als neue aktive Fähigkeit, die aber der zweiten Ordnung der Intellektionen zugehört, der Wunsch, *il desiderio*.

Damit der Menscheng Geist sich entfalte, muß man ihm für seine Erkenntnisse den Stoff, die *materia*, bieten, auf den sich seine Aufmerksamkeit richten kann. Aber das genügt nicht. Er braucht

46) Vgl. Princ., n. 153.

47) Vgl. ebd. n. 187.

48) Vgl. ebd. n. 251.

49) Vgl. ebd. n. 155.

50) Vgl.: "Quando l'attenzione del fanciullo si volge a contemplare le intelligenze del primo ordine... i pensieri che nascono da questa contemplazione si chiamano intelligenze di second'ordine," Princ., n. 156.

auch noch einen Anreiz, einen stimolo, der die Aufmerksamkeit wachruft.

Jede Erkenntnis biete die Materie zu zwei Reihen von Reflexionen: Man könne über den erkannten Gegenstand selbst nachdenken oder aber über den Akt des Erkennens⁵¹. Es hängt von dem Anreiz ab, welche Reihe gebildet wird. Da nun die stimoli, welche sich direkt auf die Dinge beziehen, zuerst auftreten und wirksamer sind, neigt man eher dazu, über die Gegenstände selbst als über den Akt des Erkennens nachzudenken. Aus solchen Schlüssen folgert Rosmini für die pädagogische Methode, daß sie

1. vom Kinde nie verlange, sich Kenntnisse zu erwerben, ohne ihm vorher die Materie dazu geboten zu haben;

2. niemals Intellektionen fordere, zu denen kein Anreiz gegeben wurde⁵².

Zum Sprechen sei das Kind von Natur aus prädisponiert. Aus Sympathie und Nachahmungstrieb wiederhole es die vernommenen Laute⁵³. Bald aber bemerke es, daß ihm aus einem solchen Tun allerlei Vorteile erwachsen könnten. So vermag es beispielsweise, die Mutter damit herbeizurufen. Das Schreien wird zum Rufen. Deshalb richte es nun seine Aufmerksamkeit darauf⁵⁴.

Mit Hilfe des Sprechens bildeten sich:

1. jene Intellektionen der ersten Ordnung, zu denen das Kind früher nicht fähig gewesen sei, weil der nötige Anreiz für seine Aufmerksamkeit fehlte;

2. die Intellektionen der zweiten Ordnung, wozu es vorher weder die Materie noch den Anreiz besessen habe⁵⁵.

Schon wenn ein Kind den Namen eines Gegenstandes hört, steigt

51) Vgl.: "Ogni intelligenza dunque presta una doppia materia alle riflessioni susseguenti, gli oggetti conosciuti e gli atti, con cui si sono conosciuti." Princ., n. 159.

52) Vgl.: "Il metodo pedagogico sarà dunque perfetto solo allora che: 1. Non esigerà mai, che il fanciullo faccia delle intelligenze prima d'avergliene dato la materia; 2. Non esigerà mai che il fanciullo faccia delle intelligenze, alle quali gli manca lo stimolo." Princ., n. 161.

53) Vgl.: "... vi hanno delle predisposizioni nella natura, che inclina l'uomo a parlare, ..." "Un'altra predisposizione al linguaggio posta dalla natura nell'uomo si è la simpatia e l'istinto d'imitazione, onde egli è inclinato a ripetere i suoni uditi." Ebd., n. 164.

54) Vgl.: "Ma egli ben presto si accorge, che può trarre da questi suoni, uditi e scambiati, dei grandi vantaggi, e farsi ubbidire dalle persone cioè prestar soccorso; ond'è che egli pone tutta l'attenzione ad apprendere come può usarne per giungere a questo suo fine." Ebd.

55) Vgl.: "Queste intelligenze sono di due maniere. Alcune sono intelligenze di primo ordine, che il fanciullo prima d'ora aver non poteva, perchè mancava lo stimolo necessario alla sua attenzione, acciocchè questa si volgesse a formarsene. Altre sono intelligenze di second'ordine, che il fanciullo non potea aver prima d'ora, perchè gli mancava non solo lo stimolo, ma ben anco la materia." Ebd., n. 165.

in ihm die Erinnerung an die Wahrnehmung auf, die es zuvor einmal von dem betreffenden Dinge hatte, und zwar in der damaligen Raum- und Zeitgebundenheit. Die jetzt auftretende *idea imaginale* dagegen zeige ihm die Dinge nur als möglich⁵⁶. Die Sprache wird so eine Stütze des Gedächtnisses und ruft beständig abwesende Gegenstände und auch ihre *idea imaginale* wach.

Es scheine, meint Rosmini, das Kind könne auch nur durch das Sprechen den Gedanken an abwesende Dinge bilden⁵⁷.

Das Wort dient dem Kinde dann auch zur Bildung der ersten Abstrakta. Sieht es beispielsweise ein Tier auf der Straße und hört es "Hund" nennen, so wird es zunächst keineswegs die gemeinsamen Merkmale derartiger Tiere erfassen. Hört es bei anderer Gelegenheit das gleiche Wort, so glaubt es wohl, es handle sich um den früheren Hund. Der erwachende Geist ist nämlich noch nicht imstande, sogleich die Unterschiede zwischen den beiden Tieren zu erfassen. Dazu ist die Gleichheit des Wortes "Hund" keineswegs angetan. Die eigentliche Abstraktion kann erst auftreten, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Hunden gerichtet und allmählich das gemeinsame Element, die "Hundheit", die "*canità*", erfaßt hat⁵⁸.

Auf welche Weise entstehen nun die Abstrakta im kindlichen Geiste?

Bleiben wir beim Beispiele des Begriffes "Hund"! Wenn das Kind die verschiedenen Hunde sieht und hört, bildet es sich von ihnen ebenso viele *idea imaginale*. In einem zweiten Schritte achte es nicht mehr so sehr auf ihre Unterschiede, konzentriere vielmehr seine Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeiten, suche also das Gemeinsame in den *idea imaginale* vom Hunde. Hört es nun weiterhin mit Hund die Tiere bezeichnen, die jene gemeinsamen Elemente aufweisen, so werde es sie auch so nennen⁵⁹. Aber zu-

56) Vgl.: "Conciossiachè le memorie delle percezioni gli mostrano le cose nel luogo e nel tempo, nel quale le percepì, e quindi come presenti; le idee immaginali gli mostrano la cosa possibile." Ebd., n. 167.

57) Vgl.: "Sembra che solo per l'uso del linguaggio egli si possa formare il pensiero dell'assenza delle cose." Ebd.

58) Vgl.: "Talora il nome astratto manca nella lingua, e non vi ha che il nome comune; a ragion d'esempio, nella lingua italiana vi ha il nome cane, e manca quello di *canità*." Ebd., n. 178.

Rosmini weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Sprache keine Wörter für die *idea imaginale* besitze.

59) Vgl.: "... il bambino fa quanto segue: 1. Nelle moltissime idee immaginali ch'egli si è formato in veggendo e sentendo tanti e sì diversi cani, soggiacenti a tante modificazioni (e ad ogni cane modificato risponde un' idea imaginale), egli trascura del tutto di badare alle diffe-

nächst sei "Hund" im kindlichen Geist noch kein eigentlich abstrakter Begriff, vielmehr ein Gattungsname⁶⁰. Zwar sind dem Kinde die Elemente, welche die "Hundheit" ausdrücken, schon ziemlich klar, aber trotzdem meint es mit dem Worte "Hund" die Tiere, in denen es das Gemeinsame entdeckt hat, nicht den abstrakten, von den Objekten getrennten Begriff "Hundheit". Ebenso verhält es sich etwa mit "weiß" (z. B. ein weißer Gegenstand) und "Weißheit" (*bianchezza*), gemeint ist "das Weiße". Dem Kinde kostet es größere Anstrengung, letzteren Begriff zu verstehen als den ersten, obwohl es zur Erfassung dessen, was "weiß" ist, die abstrakte Idee des "Weißen" schon besitzen muß.

Rosmini hebt deshalb ausdrücklich hervor, daß die Abstrakta im Geist in zwei Formen vorkämen:

1. in der unbenannten, die zuerst aufträte, dem Fundament der Gattungsnamen;

2. in der benannten, die durch die abstrakten Begriffe gegeben werde⁶¹.

Die Bildung der Abstrakta ermöglicht sodann die erste Klassifizierung der sinnlich erfahrbaren Dinge. Denn habe das Kind beispielsweise einmal die Idee von dem allen Hunden Gemeinsamen, so werde es alle jene Tiere, welche diese gemeinsamen Elemente aufweisen, in die Klasse der Hunde einreihen⁶².

Zu den Intellektionen der zweiten Ordnung rechnet Rosmini sodann den Begriff von der Existenz Gottes. Freilich ist er noch sehr elementar. Es sei unglaublich, wie leicht und gern unserem Geiste eingehe, daß alles sinnlich Wahrnehmbare nicht ohne etwas bestehen könne, von dem es notwendig ausgehen müsse⁶³. So erklärt sich, warum die Kinder ohne Schwierigkeit das

renze, e concentra la sua attenzione nella somiglianza, in ciò che tutte quelle idee hanno di comune; 2. Divenuto oggetto del suo esclusivo pensiero quell'elemento comune, egli se ne serve di segno a cui conoscere quali sieno gli oggetti ch' egli deve richiamarsi alla mente ogni qualvolta ode il suono cane." *Princ.*, n. 176.

60) Vgl.: "... tuttavia non si può dire che cane sia un nome astratto, ma un nome comune." *Ebd.*, n. 177.

61) Vgl.: "... gli astratti hanno due forme nella mente: l'una innominata, fondamento dei nomi comuni; l'altra nominata mediante i nomi astratti." *Ebd.*

62) Vgl.: "Quando egli è giunto a formarsi, p. es. l'idea di ciò che è comune tra gli oggetti che sono denominati cani, allora egli non vede un solo di questi oggetti che non lo collochi subito nella classe dei cani. Senza quell' astrazione egli non poteva fare questa classificazione." *Ebd.*, n. 179.

63) Vgl.: "Egli è incredibile con quanta facilità e prontezza il nostro spirito s'accorga che tutto ciò che cade sotto i sensi ... non può stare senza qualche cosa di necessario che gli dia l'origine." *Ebd.*, n. 181.

Wort "Gott" als Bezeichnung für ein höchstes Wesen, das die Ursache von allem ist, aufnehmen.

Das Kind weiß nun auch schon, daß es Abwesendes gibt. Dies führt bei ihm zum Wunsch. Es erinnert sich an abwesende und Lust verursachende Dinge. In der Hoffnung, ihre Wahrnehmungen möchten sich wiederholen, wünscht es diese. So tritt an die Stelle des rein natürlichen Instinktes, der das Kind zuerst zu den Dingen trieb, der Wunsch, *il desiderio*⁶⁴.

Zu den ersten Abstrakta, welche jetzt erfaßt werden, gehöre sodann die Quantität der sinnlich erfahrbaren Dinge nach Ausdehnung und Intensität, die *quantità sia continua, sia intensiva*⁶⁵. Dadurch erkenne das Kind, was größer oder kleiner sei, was beispielsweise mehr oder weniger Lust hervorrufe⁶⁶. Dieses Abwägen der Quantitäten führt dann zu den eigentlichen Wahlhandlungen.

Eine andere Abstraktion, die Rosmini in das zweite Lebensjahr verlegt, ist die der Animalität⁶⁷. Die Seele werde als Bewegungsursache der belebten Wesen begriffen⁶⁸. Hierbei spielt die sprachliche Entwicklung eine große Rolle. Das Kind faßt die Dinge nicht mehr nur ganzheitlich auf, sondern beachtet schon einzelne Teile an ihnen. So, sagt Rosmini, begreife es mittels der Sprache im Tiere das Charakteristikum der Beweglichkeit und somit das Abstraktum der Animalität, des Belebten⁶⁹. Das führt dazu, daß es in den Dingen nicht mehr bloß groß und klein, die Quantitäten, erfaßt, sondern auch schon einen gewissen Unterschied in der Würde, in der *dignità*; im zweiten Lebensjahr ist demnach das Kind schon imstande, mit seinem praktischen Urteil die belebten Wesen viel höher einzuschätzen als die leblosen Gegenstände und die ersteren wegen ihrer Stellung in der Seinsskala der *esseri* vorzuziehen.

64) Vgl. ebd. n. 184.

65) Vgl. ebd. n. 184; 4.

66) Vgl. ebd.

67) Vgl. ebd. n. 184; 5.

68) Vgl.: "... l'anima considerata come causa di movimento degli esseri animati." Vgl. ebd.

69) Vgl. ebd.

Zur Unterweisung in dieser Stufe

Sie konzentriert sich besonders auf die des Sprechens und auf die Hilfe bei der Ausbildung der verschiedenen Funktionen der Sprache, so der Nenn- und Urteilsfunktion. Wenn Rosmini auch nicht bis ins Einzelne auf ihre Entwicklung eingeht, so erkennt man doch aus seinen Ratschlägen, daß er gerade die Entwicklung der Sprache im Kinde gründlich beobachtet und durchdacht hat. Hierbei stellt er natürlich praktische Anweisungen für die "Schwestern der Vorsehung" auf, welche die Kinder schon gegen Ende des zweiten oder zu Beginn des dritten Lebensjahres in ihre Kindergärten aufnehmen. Andererseits wollte er die Eltern, die das Wirken seiner Institute mit Interesse verfolgten, schon so weit anleiten, daß die Schwestern in ihrer Arbeit darauf aufbauen konnten.

Mit Recht weist Rosmini darauf hin, daß es ein schwerer Fehler wäre, die nun auftretende Sprechlust der Kinder zu dämpfen⁷⁰. Freilich wird sie den Erwachsenen oft lästig, aber man darf sie nicht mit Autorität unterdrücken und soll den erwachenden wißbegierigen Geist nicht ohne Nahrung lassen. Auch gibt es Eltern, die in den Fehler verfallen, ihre Kinder zu Intellektionen höherer Ordnung zwingen zu wollen⁷¹. Was die Kinder leisten könnten, sei eben nur: die Benennung ihrer Wahrnehmungen, die aller Abstrakta, welche sich unmittelbar von den sinnlich erfäßbaren Dingen ableiten ließen (also noch nicht Abstrakta wie Gesetz, Gerechtigkeit usw.), dann auch Dinge, die sie nicht vor sich sähen, sowie Begriffe, die sie mit Hilfe ihrer Integrationsfähigkeit schon zu bilden imstande wären⁷². Andere Erzieher wieder übersehen, daß auch diese Übungen für die intellektive Aufmerksamkeit den nötigen Anreiz brauchen, also irgendwie lustbetont sein müssen.

Natürlich muß man darauf achten, dem Kinde die nötige Zeit zu lassen, damit es in Ruhe die Dinge betrachten und die Begriffe erfassen kann. Man darf nicht zu schnell vorgehen wollen⁷³.

Die Übungen, welche man mit den Kindern im Sprechen vornehmen soll, teilt Rosmini ein in natürliche (*naturali*) und absichtliche (*artificiali*), die der geistigen Entwicklung und ihrer Förderung in besonderer Weise angemessen sind.

Die natürliche Übung bestehe in der richtigen Anwendung der verschiedenen Teile der Rede⁷⁴. Zuerst handle es sich um die Benennung der Dinge, vor allem derjenigen aus der Umwelt des Kindes⁷⁵. Es folgten sodann die Verben, zunächst im Infinitiv,

70) Vgl. ebd. n. 185.

73) Vgl. ebd. n. 186.

71) Vgl. ebd. n. 185 (3).

74) Vgl. ebd. n. 191.

72) Vgl. ebd. n. 189

75) Vgl. ebd. n. 195.

dann die Partizipien⁷⁶, ferner auch die Adverbien des Ortes und der Zeit, sowie Personal- und Demonstrativpronomen, schließlich auch schon ein Teil der Konjunktionen⁷⁷. Unter natürlicher Übung versteht Rosmini das Nahebringen all dieser aufgezählten Sprachelemente, nicht in einer besonders zurechtgelegten Ordnung, sondern in der Art und Weise, wie sie sich im täglichen Umgang von selbst ergibt. Auf eine ausgezeichnete Aussprache von seiten der Erwachsenen⁷⁸ und, soweit möglich, auch vom Kinde soll geachtet werden. Damit es an der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Unterweisung nicht zweifle, möge man dabei in würdigem Tone sprechen⁷⁹.

Die Übung, die Rosmini *artificiale* heißt, besteht darin, daß man 1. alle Fehler in Aussprache und Sprachgebrauch richtigstelle, 2. bewußt und geordnet die Materie der Sprache lehre, also all die Sprachelemente, welche oben dargelegt wurden⁸⁰.

Diese Übung führt in der Praxis zur Klassifikation der Begriffe. Dabei stoßen wir wieder auf das von Rosmini aufgestellte allgemeine Prinzip der Methodik: Man führe die Gattungsnamen und dann erst die besonderen Namen der Dinge ein. Wollen wir beispielsweise einen Hund benennen, so ist das in dreifacher Weise möglich. Wir sagen: dieses Ding, dieses Tier, dieser Hund; schließlich gebrauchen wir den Eigennamen Senta. Diesen Eigennamen will Rosmini im *esercizio artificiale* erst verwendet wissen, nachdem das Kind sich die Begriffe Ding, Tier und Hund schon vorher angeeignet hat. Rosmini weiß wohl, daß das im täglichen Leben oft vorkommende entgegengesetzte Verfahren nicht ausgeschaltet werden kann. Diesen *esercizio artificiale* der Klassifikation aber sieht er als eine außerordentlich nützliche Übung für den kindlichen Geist an. Die Begriffe werden dadurch klarer und geordneter. Das Kind bereitet sich auf richtiges und logisches Denken vor.

Zur Erziehung in dieser Stufe

Mit besonderer Liebe und Gründlichkeit setzt sich Rosmini mit der Erziehung in dieser Altersstufe auseinander. Der Einfluß Rousseaus ist deutlich spürbar. So verlangt er ausdrücklich, daß man die Tätigkeit der Natur im Kinde achte und sie weder unter-

76) Vgl. ebd.

77) Vgl. ebd. n. 191.

78) Vgl. ebd. n. 192; 2.

79) Vgl. ebd. n. 192; 3.

80) Vgl. ebd. n. 194.

breche noch störe. Die Natur erzeuge durch ihr spontanes Wirken im Kinde ganz von selbst Ruhe, Frohsinn, Ordnung und geregelte Entwicklung aller Fähigkeiten⁸¹.

Gleichzeitig polemisiert er gegen den Genfer Pädagogen über das Verhältnis zwischen positiver und negativer Erziehung. Er anerkennt viele Forderungen Rousseaus. Das zeigt sich klar in folgender Aufzählung grundlegender pädagogischer Einsichten für dieses Alter:

1. Man berühre kein Kind, wenn es sich in ruhigem und zufriedenem Zustand befindet!

2. Man lasse es seine Unterhaltung mehr bei Dingen als bei Personen finden, damit es in seiner ruhigen Heiterkeit nicht gestört werde!

3. Die Erzieher mögen ihm erst helfen, wenn es der Dinge müde ist!

4. Die Personen, die mit ihm umgehen, müssen echte Herzlichkeit und aufrichtiges Wohlwollen zeigen.

5. Sie sollen das Kind weder psychisch noch moralisch durch zu viele Liebkosungen erregen, noch es zu übermäßigen Freudeausbrüchen bringen⁸².

Diese Ratschläge sind nur negativer Art. Aber die Erziehung muß nun auch mit positiven Maßnahmen eingreifen. Als katholischer Priester spricht Rosmini eindeutig die Lehre der Kirche über die Beschaffenheit der gefallenen Menschennatur aus, wenn er sagt, die menschliche Natur zeige schon beizeiten böse Neigungen⁸³.

Die positiven pädagogischen Eingriffe bestehen infolgedessen in einer Hilfestellung bei der Überwindung der Fehler der menschlichen Natur. Sodann solle man den Verfehlungen zuvor kommen, die Versuchungen möglichst ausschalten und Gelegenheit zur Übung der Tugend schaffen⁸⁴. Sie seien in den ersten Lebensjahren, in denen man die Natur möglichst ungestört sich entfalten lassen solle, auf ein Minimum zu beschränken. Mit fortschreitendem Alter dagegen würden sie dringlicher⁸⁵.

Als allgemeinen Grundsatz stellt Rosmini auf, man dürfe vom Kinde nichts verlangen, was es seinem Entwicklungsstadium nach noch nicht zu leisten imstande sei⁸⁶. Scharf wendet er sich gegen jene Erzieher, die das Kind als kleinen Erwachsenen betrachteten und ihre Anforderungen von diesem Standpunkt aus stellten⁸⁷. Da

81) Vgl. ebd. n. 203.

82) Vgl. ebd. n. 204.

83) Vgl. ebd. n. 205.

84) Vgl. ebd.

85) Vgl. ebd. n. 206.

86) Vgl. ebd.

87) Vgl. ebd. n. 207.

der Wille der Einsicht folgen soll, wäre es ein unbilliges Verlangen, das Kind solle nach etwas streben, was es gar nicht kennt. Das kindliche Handeln folgt nicht den Regeln der Erwachsenen. Es wäre aber ein großer Irrtum zu behaupten, sein Tun und Treiben geschähe ohne Regeln. Kinder haben nur eigene, ihrem Entwicklungsstande entsprechende⁸⁸. Der Roveretaner möchte, daß durch eine ausgedehnte pädagogische Tatsachenforschung eben die Regeln des kindlichen Handelns festgestellt würden⁸⁹. Durch ihre allgemeine Verbreitung, Anerkennung und Anwendung würde die ersehnte Reform der gesamten Erziehung wesentlich unterstützt.

Die Untersuchungen Rosminis gelten zunächst der kindlichen Sittlichkeit, weil sein Erziehungsziel in der moralischen Vollkommenheit besteht. Von der Stufe der Intellektionen der ersten Ordnung an nehme das Kind das sensitive und intelligente Sein wahr, ebenso auch den Gegenstand, der es anziehe, der seinen Augen "schön" erscheine⁹⁰. Dies alles wird von ihm geliebt und bewundert. Rosmini versteht dabei unter Bewunderung jene erste Wertschätzung, in der auch die Liebe ihren Ursprung habe⁹¹. Das Kind liebt, was es zuerst bewundert hat. Rosmini weist auf die kindliche Eigenart hin, das Wörtchen "schön" (bello) auch in der Bedeutung von liebenswert (amabile) zu verwenden. Aber gerade mit der Entwicklung der Sprache hängt es zusammen, daß es die Wörter "schön" und "häßlich", "gut" und "böse" aufnimmt und gebraucht, dann langsam einen Sinn hineinlegt und schließlich "mit seinen Affekten nicht mehr nur den guten und schönen Dingen folgt, sondern sich schon einen primitiven Begriff von Güte und Schönheit bildet"⁹², der freilich noch sehr gegenstandsgebunden ist, sich aber immer mehr abstrahiert. Rosmini spricht von halb-abstrakten Begriffen (idee semi-astratte)⁹³.

Es tritt also eine Wandlung in der kindlichen Auffassung ein. Zuerst habe das Kind die schönen und guten Objekte geliebt und bewundert, nun beginne es das Schöne und Gute in den Objekten zu lieben⁹⁴. Das Schöne und Gute, das vor seiner Erkenntnis so in einer neuen Form entsteht, sind aber die Werte, nach denen der Mensch während seines ganzen Lebens strebt, auch wenn sie, je

88) Vgl. ebd.

89) Vgl. ebd.

90) Vgl. ebd. n. 208.

91) Vgl. ebd.

92) Vgl. ebd. n. 209.

93) "Quest'idea semi-astratta, tipo della bellezza e della bontà, è la più prossima delle idee, dopo le imaginali, agli oggetti." Vgl. Princ., n. 209.

94) Vgl. ebd. n. 210.

nach dem Entwicklungsstand des Individuums, verschieden aufgefaßt werden.

Das Wohlwollen, auf das sich schließlich die Tugend des Menschen jeden Alters zurückführen lasse ⁹⁵ - denn gut sein sei identisch mit lieben -, entwickelt sich, und das ihm innewohnende Moment der Uneigennützigkeit nehme zu ⁹⁶. Worin aber besteht das Gute bei einem Kinde im zweiten Lebensjahr? Rosmini behauptet: Gut ist für das Kind alles, was ihm angenehme Sensationen verschafft. Das liebt es mit ungeteiltem Herzen. Darin besteht seine sittliche Regel, seine Gerechtigkeit, die freilich von der der Erwachsenen verschieden ist. Es ist jedoch die einzige, die es besitzen kann. Ohne Störung von außen folgt es ihr mit Einfachheit und Treue ⁹⁷. Rosmini hebt ausdrücklich hervor, daß dies beim Kinde keinen Irrtum, sondern nur eine Einschränkung bedeute ⁹⁸.

Für die Förderung der kindlichen Sittlichkeit erwachsen dem Erzieher wichtige Aufgaben: Die schon in der Natur des Kindes liegende Neigung, den Worten der anderen Glauben zu schenken, legt den Erwachsenen große Vorsicht und Klugheit in ihren Unterhaltungen mit den Kleinen auf, um in ihnen keinen Widerstreit zu schaffen zwischen dem, was sie fühlen und erleben, und dem, was man sie glauben machen möchte ⁹⁹. Sodann sollen sie in ihren Gesprächen oft die Ausdrücke "schön", "gut" usw. gebrauchen, viel weniger "häßlich", "böse" und "schlecht". Vor allem in bezug auf Personen dürften die letzteren nicht verwendet werden ¹⁰⁰. Diese Ratschläge wollen vor allem die Sympathie sich ungestört entwickeln lassen.

In diesem Alter sind Zeichen der Ungeduld und des Zornes besonders häufig. Es handelt sich um ungeordnete Neigungen, die an sich noch kein moralisches Übel darstellen. Man müsse ihnen durch geeignete erziehliche Maßnahmen entgegenwirken ¹⁰¹. So stelle man mit den Kindern ganz bewußt und absichtlich Geduldsübungen an, gewöhne sie vor allem daran, daß nicht auf ihr erstes Geschrei oder ungeduldiges Wort alle zu Hilfe eilen müssen. Sie sollen wissen, daß man ihnen hilft, aber auch sich gedulden, wenn man sie warten heißt.

95) Vgl. ebd. n. 217.

96) Vgl. ebd.

97) Vgl. ebd. n. 218.

98) Vgl. ebd. n. 218, Anm.

99) Vgl. ebd. n. 221.

100) Vgl. ebd.

101) Vgl. ebd. n. 230.

Als weitere ungeordnete Neigung, die sich rasch zu einer Leidenschaft steigern kann, tritt in diesem Alter eine gewisse Abneigung gegen bestimmte Personen und Dinge auf, die sich später sogar zu Haß entwickeln kann. Den eigentlichen Gründen dieser Antipathie geht Rosmini in einer langen Untersuchung nach und zieht daraus eine wichtige Erziehungsregel: Man Sorge dafür, daß das Wohlwollen des Kindes sich nicht auf wenige Personen und Gegenstände so intensiv beschränke, daß es sich nicht auch noch anderen liebenswerten Gütern zuwenden könne ¹⁰².

Zu den Hauptmitteln, das zu erreichen und somit die kindliche Sittlichkeit dieser Altersstufe zu sichern, rechnet Rosmini die frühzeitige religiöse Erziehung und die Hinführung des kindlichen Gemütes zu dem "lieben" Gott. Er sagt: Die Gottesverehrung beschränke sich auf Affekte der Liebe, die von den Kindern auch in Worten zum Ausdruck gebracht werden sollen. Anbetung, Verehrung und Danksagung könnten erst später folgen, da diese Akte komplexere Gefühle und Begriffe voraussetzen ¹⁰³.

Das Alter der Intellektionen der dritten Ordnung

Rosmini ist der Ansicht, ein Kind von etwa drei Jahren sei der geistigen Entwicklung nach schon imstande, lesen zu lernen und damit einen Akt zu vollführen, der zu den Intellektionen der dritten Ordnung gehört ¹⁰⁴.

Diese haben die Wechselbeziehungen ¹⁰⁵ zwischen den Intellektionen ¹⁰⁶ der zweiten Ordnung untereinander, zwischen diesen und jenen der ersten Ordnung, sowie zwischen denen der zweiten Ordnung und den ihnen vorausgehenden Sensationen zum Gegenstande ¹⁰⁷.

102) Vgl. ebd. n. 244.

103) Vgl. ebd. n. 248.

104) Vgl. ebd. n. 250.

105) Rosmini versteht darunter die unmittelbaren Beziehungen d. h. jene, die vom Geiste durch eine einzige weitere Reflexion erfaßt werden. ("S' intenda sempre i rapporti immediati, cioè quelli che si veggono dalla mente mediante una sola riflessione di più." Princ., n. 254, Anm.).

106) Eigentlich müßte man, wie Rosmini bemerkt, sagen: die Beziehungen zwischen den Objekten der Intellektionen, denn man könne sowohl über die Objekte der Intellektionen als auch über die Intellektionen selbst nachdenken. Nur der Kürze halber spricht Rosmini einfach von Beziehungen zwischen den Intellektionen. ("Dicesi rapporti delle intellezioni per brevità di discorso; ma deesi intendere i rapporti degli oggetti delle intellezioni. Egli è vero che le riflessioni della mente si posson volgare tanto sugli oggetti delle intellezioni, quanto sulle intellezioni stesse." Princ. n. 254, Anm.).

107) Vgl. : "... le intellezioni del terz' ordine sono quelle che hanno per loro oggetto i rapporti

Zur Erläuterung gibt Rosmini folgendes Beispiel: Wenn ich mit Hilfe meiner Sinne die verschiedenen Sensationen einer Rose erlebe, so entsteht in mir sofort die intellektive Wahrnehmung davon, Rieche ich dann nachts den Duft einer Rose, so schließe ich, daß sich wohl eine Rose in der Nähe befinden muß. Dies ist ein Akt, der zur zweiten Ordnung der Intellektionen gehört, denn es handelt sich um eine Reflexion über die Beziehung der Geruchsempfindung zu meiner vorausgegangenen Wahrnehmung der Rose. Habe ich nun schon den Begriff einer Rose, so denke ich daran, daß es keine Rose ohne Dornen gibt, und daß ich mich folglich davor hüten muß, nach jener Rose, die ich zwar rieche, aber nicht vor mir sehe, zu greifen. Beim Nachdenken über diese Beziehungen handelt es sich um Intellektionen der dritten Ordnung, denn in meiner Überlegung spielt hier die unsichtbare Rose - eine Intellektion der zweiten Ordnung - mit meinem Gefühl, in diesem Falle mit meinem Schmerze, zusammen¹⁰⁸.

Die Intellektionen der dritten Ordnung bilden sich in erster Linie durch synthetische Urteile, die eine Folge desjenigen Schließens sind, das Rosmini als *raziocinio catetetic* bezeichnet. Es spielen aber auch neue analytische Urteile herein.

Objekte der Intellektionen dieser Ordnung sind: die Sammelbegriffe (die *idee collettive*), der Zahlbegriff zwei, ferner die Prinzipien, welche Rosmini *principi definiti* nennt, der Sinn für das Eigentum, die Leichtgläubigkeit (*la credulità*) und die Geneigtheit zum Gehorsam. Rosmini führt ferner die dem Alter entsprechende moralische Haltung näher aus.

Der kindliche Geist wird nun reif, synthetische Urteile zu fällen. Schon in der vorausgehenden Phase habe das Kind gelernt, Abstrakta von sinnlich Wahrnehmbarem, z.B. von Farbe, Geschmack oder von dem durch die Sinne erfahrbaren Guten und seinem Gegenteil zu bilden. Nun füge es diese Abstrakta als Prädikate zu Substantiven¹⁰⁹, sagt also beispielsweise beim Anblick einer Speise: "Diese Speise ist gut". Das Prädikat "gut" gehört nicht unbedingt zum Begriff der Speise, denn diese könnte ja auch schlecht sein. Hier spielt schon eine Analyse herein, weil der menschliche Geist im Begriff der Speise einerseits ihre Substanz, andererseits die Eigenschaft "eßbar" abstrahiert und unterscheidet. Damit ist allerdings noch kein analytisches Urteil gefällt, sondern nur eine Zerlegung vorgenommen. Bei der Ausdrucksweise: "Die Speise ist etwas, was man ißt", handle es sich

che hanno le intellezioni di second^a ordine tra loro, o tutto ciò che v' ha nell' uomo di pensiero e di sentimento precedentemente a loro." Ebd, n. 253.

108) Vgl. ebd. n. 255.

109) Vgl. : "... essendosi formato il fanciullo nella terza età degli astratti di cose sensibili, per esempio, del colore, del sapore, o almeno certamente del bene e del male sensibile; egli è in caso di servirsi di questi astratti come di altrettanti predicati che aggiunge ad un soggetto, ..." Rosmini verweist in diesem Zusammenhang auf seine Polemik gegen Kants synthetische Urteile a priori. Synthetische Urteile a priori nach Rosmini sind jene intellektiven Wahrnehmungen, in denen der Mensch ausdrückt: "Dieser Gegenstand existiert." Der Roveretaner nennt sie a priori, denn das Prädikat, welches die Existenz angibt, stamme nicht aus der Erfahrung. Sie sind nach seiner Theorie Intellektionen der 1. Ordnung, da sie *percezioni intellettive* darstellen. ("Io ho confutato i giudizi a priori di Kant; ma nello stesso tempo ho ammesso anch' io un giudizio sintetico a priori, ma un solo: quello che ho chiamato la sintesi primitiva o la percezione." Ebd, n. 257.)

jedoch um ein richtiges analytisches Urteil, denn in diesen zerlege man ein wahrgenommenes Objekt in seine Teile. Im Wort "Speise" seien zwar die Begriffe "etwas" und "eßbar" enthalten, aber vereinigt, nicht voneinander getrennt¹¹⁰. So wechseln im kindlichen Geiste synthetische und analytische Urteile.

Bezeichnet ein Kind eine Speise, die es vorbereiten sieht, als gut, so vollführt es in seinem Geiste folgende Schlüsse, die es freilich noch nicht in Worten auszudrücken vermag: Was ich jetzt beobachte, gleicht dem, was ich früher schon einmal sah. Das aber war damals für Gaumen und Magen angenehm. Also muß die jetzige Speise, die man mir eben vorbereitet, auch gut sein. Derartige Schlüsse zählt Rosmini als *raziocini catetetici* zu den Intellektionen der dritten Ordnung¹¹¹.

In diesem Alter treten auch schon die ersten Sammelbegriffe, die *idee collettive*, wie beispielsweise "Herde" auf, die aber nicht mit den abstrakten Begriffen verwechselt werden dürfen. Die Abstrakta bilden das Fundament der *idee collettive*. So setzt die Vorstellung einer Schafherde die *idea astratta* "Schaf" voraus.

Nun ist nach Rosmini auch die Bildung der ersten Zahlbegriffe, nämlich der eins und vor allem der zwei möglich. Die Erfassung des Zahlbegriffes "zwei" bedeute einen großen geistigen Fortschritt, denn sie sei die Grundlage jeden Zählens¹¹². Rosmini erwähnt die Leichtigkeit, mit der die Kinder das mechanische Zählen zustande bringen. Es geschehe auf dieser Stufe nur so, daß das Kind zur erreichten Zahl die Einheit füge und dem Ergebnis einen neuen Namen gebe, nämlich den der rein gedächtnismäßig sich angeeigneten folgenden Zahl. Trotzdem bezeichnet Rosmini dieses Zählen als eine für den kindlichen Geist nützliche Übung¹¹³. Ausdrücklich behauptet er, daß es dabei nicht schon unbedingt den entsprechenden Zahlbegriff besitze¹¹⁴, denn neue Zahlbegriffe erfordern die Entwicklung zu weiteren Ordnungen der Intellektionen.

In diesem Alter entwickeln sich auch die ersten *principî*

110) Vgl.: "I giudizi analitici, cioè dividenti, son quelli co' quali scomponiamo un oggetto percepito nelle sue parti. A ragion d' esempio, dicendo: 'il cibo è quella cosa che si mangia', si fa un giudizio analitico, perocchè nel concetto del cibo vi sono già i due concetti di cosa e di mangiabile, ma uniti; quando nella proposizione indicata sono detti separatamente." Ebd. n. 257 (1).

111) Von anderen Autoren würden diese gewöhnlich kategorisch genannt. Vgl. Princ., 262 (2).

112) Vgl.: "... facilmente si vede come il numero due sia un passo immenso per la mente fanciullesca; giacchè questo numero è la base di tutta la numerazione..." Ebd. n. 269.

113) Vgl. ebd. n. 294.

114) Vgl. ebd.

definiti, die das Kind zum Urteilen braucht. Als Prinzip bezeichnet Rosmini eine Idee, die mittels eines Urteils angewandt wird ¹¹⁵. Er drückt sich näher aus: Beim Anblick einer Pflanze wende ich die Idee "Pflanze" auf den beobachteten Gegenstand an, der nach meinem Urteil eine Pflanze ist. Die Idee der Pflanze stellt demnach die Regel dar, welcher ich bei diesem Urteilsakt folge. Natürlich gibt es in diesem Sinne ebenso viele Prinzipien wie Ideen ¹¹⁶. Bei der Anwendung der Abstrakta auf die ihnen entsprechenden *esseri* handelt es sich um *principi definiti*.

Verweilen wir noch kurz bei den Prinzipien, nach denen sich das Kind in seinem moralischen und praktischen Tun richtet. Schon im Alter der Intellektionen zweiter Ordnung stellen wir im Kinde Bewunderung und Wohlwollen fest, die jetzt zur moralischen Richtschnur werden:

"Das meiner Bewunderung und meinem Wohlwollen Gemäße ist gut.

Was beiden widerspricht, ist schlecht.

Indifferent ist, was meiner Bewunderung und meinem Wohlwollen weder gemäß ist, noch ihnen widerspricht ¹¹⁷.

Es entfalten sich im Kinde auf dieser Stufe immer mehr auch die aktiven Fähigkeiten, es vervollkommen sich die *volizioni affettive* und *apprezzative*. Die spontane Aktivität des Kindes zeigt sich in einer gewissen Übertreibung seines Handelns (z. B. überschwengliches Lachen, übertriebenes Schreien) und in einem häufig zusammenhanglosen Wechsel der Aktivität, was sich besonders in einem ungeordneten Vorgehen beim Spiele offenbart.

Das sich jetzt ausprägende Eigentumsgefühl, welches den Eltern so viele peinliche Situationen verursachen kann, findet bei Rosmini besondere Beachtung. Soll das Kind etwas Liebgewonnenem entsagen und will trotz allen guten Zuredens nicht verzichten, so handelt es sich dabei nicht um ein moralisches Versagen. Dies versucht Rosmini klar zu beweisen. Er führt aus, daß sich die moralische Betätigung in dieser Periode in der Form des Rechtes auf Eigentum und in der des Gehorsams zeige. Beide entsprängen letztlich dem kindlichen Wohlwollen und seiner Bewunderung ¹¹⁸.

Verweilen wir kurz bei dem ersten Phänomen: Zunächst bewundert und liebt das Kind etwas ¹¹⁹. Zu diesen Akten der Intellektio-

115) Vgl. : "Conviene conoscere chiaramente che cosa sia un principio o sia una regola di giudizio: egli non è altro che 'un'idea che viene applicata mediante un giudizio'." Ebd. n. 270.

116) Vgl. : "... vi sono altrettanti principi quante idee." Ebd.

117) "Ciò che è conforme alla mia ammirazione è bene. Ciò che è conforme alla mia benevolenza è bene. Ciò che è contrario all' una e all' altra è male. Ciò che non è nè conforme nè contrario alla mia ammirazione e alla mia benevolenza, è indifferente." Ebd. n. 275.

118) Vgl. ebd. n. 282.

119) Vgl. ebd.

nen der ersten Ordnung kommt dann die Wertschätzung. Nun entwickle sich eine Art geistiger Vereinigung mit dem betreffenden Wesen oder Gegenstand. Solle das Kind sich jetzt davon trennen, so bedeute das gleichsam eine Verstümmelung seiner selbst¹²⁰. Dazu ist es aber nur unter Äußerung seines Schmerzes imstande.

Die Leichtigkeit, mit der ein Kind gehorche, habe ihre Wurzel im Wohlwollen und in der Bewunderung¹²¹, der Sympathie und dem Nachahmungstrieb¹²². Durch die fortschreitende Entwicklung der Sprache findet es mehr Möglichkeiten, sich mit den anderen Menschen zu verständigen und sie zu verstehen. Dadurch steigert sich in ihm der Drang, sich ihnen gleichförmig zu machen. Die Tendenz, die gleichen Ansichten zu vertreten wie die geliebten und bewunderten Personen der Umgebung, erkläre die kindliche Leichtgläubigkeit; der Wunsch, das Gleiche zu wollen wie diese, mache uns die Bereitwilligkeit des Kindes zum Gehorsam verständlich¹²³. Diese beiden Phänomene seien auf natürliche Tendenzen der intelligenten Wesen zurückzuführen¹²⁴. Im Grunde der kindlichen Seele wurzele eine elementare Notwendigkeit, jedem bekannten Wesen Achtung und Liebe entgegenzubringen. Darauf beruhe die ganze Moralität¹²⁵.

Zur Unterweisung in dieser Stufe

In der Darlegung der Sprecherziehung baut Rosmini die in der vorhergehenden Phase gegebenen Anweisungen weiter aus. Er unterscheidet dabei intellektive und mechanische Übungen. Zu den ersteren rechnet er die Analyse der Laute¹²⁶. Vor allem aber schreibt er hier vor, das Kind möglichst viele Dinge benennen zu lassen¹²⁷, sich jedoch nicht auf deren Namen allein zu beschränken, sondern auch schon die Adjektive und die passenden Verben einzuführen. Die mechanischen Übungen betreffen die Pflege einer guten Aussprache und die Anleitung zum vollkommenen Gebrauch der Sprechorgane¹²⁸. Im allgemeinen hält er sich dabei - mit einzelnen Ausnahmen - eng an das "Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili" von Ferrante Aporti (Cremona 1833).

120) Vgl. ebd. n. 283.

121) Vgl. ebd. n. 284.

122) Vgl. ebd.

123) Vgl. ebd.

124) Vgl. ebd. n. 286.

125) Vgl. ebd. n. 285.

126) Vgl. ebd. n. 293.

127) Vgl. ebd. n. 291.

128) Vgl. ebd. n. 291.

Von einer systematischen Einführung in das Lesen sieht er zunächst ab, ein Zeichen dafür, daß er das Kind wohl dazu fähig, aber noch nicht dafür reif hält. Er empfiehlt nur die Verwendung geeigneter Bilder ¹²⁹, durch welche die Kinder dann zum Lesen und Schreiben angeregt und vorbereitet werden sollten ¹³⁰. Er weist darauf hin, daß sich die Schrift von einer Bilderschrift über die Hieroglyphen zur eigentlichen Buchstabenschrift entwickelte, und versucht den gleichen Weg für den Schreibunterricht, indem er für seine Schulen ein mit Bildern verknüpftes Alphabet und eine Zusammenstellung der gebräuchlichsten Lautverbindungen aufstellte ¹³¹.

Zur Erziehung in dieser Stufe

Auf dieser Entwicklungsstufe ergeben sich erziehliche Schwierigkeiten bei den Äußerungen einerseits einer großen Uneigennützigkeit, die man bei gewissen Gelegenheiten beim Kinde beobachtet, andererseits eines vermeintlichen extremen Egoismus. Ein pädagogisch richtiges Verhalten wird leichter gelingen, wenn man die psychischen Hintergründe dieser Äußerungen kennt. Zur Erklärung führt Rosmini an, das Kind könne in diesem Alter weder das Gute noch das Böse auf sich selbst beziehen, da es noch kein Selbstbewußtsein besitze, sondern erst das Gefühl seiner selbst ¹³². Deshalb kann man natürlich nicht von Egoismus sprechen, sondern muß die gleiche Deutung vornehmen, wie bei den Äußerungen eines übertriebenen Eigentumsgefühls. Tatsächlich, sagt Rosmini, sei das äußerlich als egoistisch erscheinende Verhalten darauf zurückzuführen, daß neben der geistigen Aktivität in einer unteren

129) Vgl. ebd., n. 295.

130) Vgl. ebd.

131) Vgl. ebd. A. Dyroff (S. 53) erwähnt, daß man auf Grund dieser Anregungen Rosminis später eine Ganzwortmethode aufbauen wollte. Es ist dem Verfasser nicht gelungen, genaue Kenntnis über die von Dyroff angedeutete methodische Entwicklung des rosminianischen Gedankens zu erlangen. Auch gründliche Kenner des Roveretaners, wie beispielsweise G. Pusineri, wissen darüber nichts zu berichten. Eine nähere Prüfung führt übrigens zu einem der Behauptung Dyroffs widersprechenden Ergebnis. Die Ganzwortmethode, wenn wir sie z. B. im Sinne Brückls nehmen, geht vom Schriftbild aus. Wenn neben dieses eine bildliche Darstellung tritt, so bedient man sich dabei der Assoziation als Hilfsmittel. Rosmini dagegen wollte aus Elementen entsprechend gewählter bildlicher Darstellungen lediglich die Form der einzelnen Schriftzeichen oder deren häufigsten Zusammenstellungen entwickeln. (Vgl. Princ., n. 295) Vom Wortbild selbst ist bei ihm keine Rede.

132) Vgl. Princ., n. 297.

Sphäre gleichzeitig die animalische Tätigkeit wirke¹³³. Das Kind ist imstande, ohne Selbstbewußtsein Lust- und Unlustgefühle zu erleben und in einer percezione intellettuale aufzunehmen. Aber da es noch kein Subjekt kennt, auf welches es diese Gefühle beziehen kann, schreibt es sie den Gegenständen selbst zu. Die Lustgefühle liegen also nach der Meinung des Kindes in den Dingen, nach denen es verlangt.

Wir urteilen bei solchen "egoistischen" Verhaltensweisen vom Standpunkt des Erwachsenen aus und werden dem Kinde keineswegs gerecht, wenn wir es dafür bestrafen. Wir würden von ihm etwas verlangen, was es seiner Entwicklung nach noch nicht zu leisten vermag.

Rosmini warnt ausdrücklich vor zu hohen sittlichen Anforderungen an das Kind, mahnt aber doch, es zu tadeln, ja zu strafen, wenn es gegen solche moralische Grundsätze verstoße, die ihm schon bekannt und verständlich sind, damit es vom Schmerz unterstützt werde, Handlungen zu unterlassen, deren Lustbetontheit es täusche¹³⁴.

Diejenigen erzieherischen Einwirkungen, die schon für den vorhergehenden Lebensabschnitt galten, sind natürlich weiter zu pflegen und mit mehr Klugheit und Konsequenz durchzuführen. Rosmini nennt sie nochmals: Übungen der Geduld, eventuell notwendige Berichtigungen von Begriffen - er meint wohl solche moralischer Art -, Ausmerzungen von Böswilligkeit, Erweiterung des kindlichen Wohlwollens der Umwelt gegenüber¹³⁵, sowie Vertiefung der religiösen Erziehung. In bezug auf letztere glaubt er, daß es nun möglich sei, neben dem Begriff des "lieben" Gottes auch schon die Gestalten Christi und Marias, seiner Mutter, dem kindlichen Gemüte näherzubringen¹³⁶. Dabei wird sich, auf das innige Mutter-Kind-Verhältnis aufbauend, ohne jede Schwierigkeit die kindliche Sympathie der Mutter Jesu und dem Kinde Jesus zuwenden.

Eigens hebt Rosmini hervor, man solle die religiösen Akte nicht vernachlässigen, da sie nicht nur die religiösen Anlagen entwickeln helfen, sondern nach christlicher Auffassung dem Kinde viel Gnadenhilfe für seine moralische Entfaltung bringen¹³⁷.

133) Vgl. ebd. n. 298.

134) Vgl. ebd. n. 299.

135) Vgl. ebd.

136) Vgl. ebd. n. 300.

137) Vgl. ebd.

Das Alter der Intellektionen der vierten Ordnung

Diese Intellektionen beginnen schon während des dritten Lebensjahres, entstehen teilweise aber auch erst später.

Die wichtigsten seien kurz herausgehoben:

Es sind zunächst zwei umfassende Klassen, die sich logisch aus der bisher dargelegten Theorie ergeben: die erstere hat die Wechselbeziehungen der Intellektionen der dritten Ordnung untereinander zum Gegenstande, die letztere die Beziehungen der Intellektionen der dritten Ordnung mit den schon früher aufgetretenen¹³⁸.

Weitere Intellektionen der vierten Ordnung sind neue analytische Urteile und im Zusammenhang damit die Fähigkeit, Vergleiche anzustellen, ferner neue synthetische Urteile und die hypothetischen Schlüsse.

In diese Reihe gehört auch der Begriff der Zahl drei, die Unterscheidung einer Menge von zwei und drei Dingen, das Verständnis dafür, was ein Mittel ist, die intellektive Wahrnehmung des eigenen Ich und der Zeitbegriff, sowie eine höhere Entwicklungsstufe der Sittlichkeit und der Gottesidee.

Unter den aktiven Fähigkeiten dieser Phase treten auf: die volizioni apprezzative, die Weiterentwicklung der kindlichen Bereitwilligkeit, anderen Glauben zu schenken und noch alles für möglich zu halten, die Gelehrigkeit des Kindes und sein Streben, fremden Willen dem eigenen zu beugen.

Von den analytischen Urteilen sprach Rosmini schon in der vorausgehenden Stufe. Dabei handelte es sich aber nur um die teilinhaltliche Beachtung eines Gegenstandes. Bei den neuen analytischen Urteilen erstreckt sich jedoch die Aufmerksamkeit auf die ganzen Objekte und auf ihre verschiedenen Merkmale. Das Kind erfaßt an einem roten Ball sowohl den Gegenstand als auch die Farbe als solche¹³⁹. Dadurch entsteht auch die Fähigkeit, Vergleiche zwischen Dingen anzustellen.

Die Eigenschaften, welche das Kind in den besprochenen analytischen Urteilen erfaßt hat, kann es auch auf Objekte anwenden, die von denen verschieden sind, an welchen es die Erfahrung gemacht hatte. Es entstehen so die neuen synthetischen Urteile, von denen Rosmini hier spricht.

In diesem Alter scheint das Kind auch die ersten hypothetischen Urteile zu bilden. Da es zwei Dinge wahrnehmen, sie voneinander unterscheiden und miteinander vergleichen kann, vermag es den Schluß zu ziehen, daß dann "wenn etwas ist, ge-

138) Vgl.: "... tutte le intellezioni di quest'ordine si possono ridurre a due ampie classi: I. Classe. Quelle che hanno per oggetto i rapporti delle intellezioni di terz'ordine tra loro. II. Classe. Quelle che hanno per oggetto i rapporti delle intellezioni di terz'ordine colle intellezioni degli ordini precedenti." Princ., n. 301.

139) Vgl. dazu: "Si comincia adunque in questa età ad analizzare non solo l'ente; ma i modi, i predicabili stessi dell' ente." Princ., n. 303. Das Wort "predicabile" gebraucht Rosmini hier nicht im aristotelischen Sinne, sondern definiert: "Predicabile heißt bei mir das, was man über irgendetwas aussagt." ("Predicabile vale per me ciò che si predica di checchesia". Princ., n. 304).

schieht oder unternommen wird, dasselbe auch von etwas anderem ausgesagt werden kann¹⁴⁰. Mit dem Auftreten der Möglichkeit, wirkliche Vergleiche anzustellen, beginnt das Kind, auch Unterschiede an den Dingen klar zu begreifen.

Mit der Einsicht, daß etwas durch anderes bedingt sein könne, entwickle sich der Begriff des Mittels¹⁴¹.

Als eines der wichtigsten Phänomene dieser Entwicklungsphase haben wir den Beginn der Bildung des Ichbewußtseins¹⁴². Wegen Rosminis Lehre vom angeborenem Sein und seiner Ausführung über das erste Erwachen der Intelligenz ist hier eine Klärung seiner Auffassung vonnöten: Der Mensch nimmt sich vom ersten Augenblick seines Lebens an wahr; denn ohne sich selbst zu perzipieren, könnte er auch seiner Umwelt nicht innewerden. Von Bewußtsein kann man dabei noch nicht reden, viel weniger vom Ich, womit der Mensch sich selbst als intelligentes Wesen erfaßt und sich als Betrachter seines Seins und Handelns erkennt. Ist er dazu nicht eher imstande?

Rosmini behauptet, daß sich die Intelligenz erst entwickle, wenn ein Bedürfnis die *attenzione intellettiva* anrege¹⁴³. Es ist jedoch nicht notwendig, sich selbst zu erkennen, um agieren zu können. Deshalb wird die Aufmerksamkeit nicht früher vom Äußeren auf das Innere des Individuums gelenkt. Dies geschieht nach Rosmini durch das Sprechen¹⁴⁴. Die Sprache wird aber vom Kinde nicht auf einmal erlernt. Bis es alle Teile der Rede verstehe, müsse es mehrere Ordnungen der Intellektionen durchlaufen¹⁴⁵. Frühestens in der vierten Ordnung kann es sich mit Hilfe der Sprache als handelndes Prinzip wahrnehmen. In dieser Erkenntnis tritt das erste Ichbewußtsein auf; denn das Ich drücke das menschliche Wesen aus, das rede und sich selbst als existierend, als handelnd benenne¹⁴⁶.

140) Vgl.: "... 'se la tal cosa è (od avviene o si fa) è pure l'altra ecc.' che è la maggiore del sillogismo ipotetico." Ebd., n. 305.

141) Vgl.: "Prima di questo tempo non poteva il fanciullo aver il concetto del mezzo, ma ora può averlo appunto perchè oggimai può conoscere due cose, l'una delle quali condizionata all'altra." Ebd., n. 310.

142) Vgl.: "... egli non conosce il vero valore del monosillabo IO prima di essere giunto al quarto o al quint'ordine d'intellezioni." Ebd., n. 311.

143) Vgl. dazu S. 138, Anm. 11.

144) Vgl.: "L'uomo adunque non può essere richiamato a ritorcere la sua attenzione a se stesso che dal linguaggio." Princ., n. 313.

145) Vgl.: "Ma il linguaggio stesso non viene appreso dal bambino tutto ad un tratto." - "Egli deve passare per più ordini d'intellezioni prima di capire tutte le parti del discorso." Ebd.

146) Vgl.: "L'IO esprime l'ente umano che parla e che nomina se stesso come esistente, come operante." Ebd., n. 311.

Wenn Rosmini den Zeitbegriff zu den Intellektionen der vierten Ordnung rechnet, so meint er natürlich damit nur die Zeit als eine Eigenschaft der Ereignisse ¹⁴⁷. Das Kind vermöge außerdem noch nicht Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft miteinander zu vergleichen, sondern nur die Gegenwart mit der Vergangenheit oder mit der Zukunft ¹⁴⁸, denn der vierten Ordnung der Intellektionen entsprechen nur Vergleich und Unterscheidung von zwei Dingen.

Ein charakteristischer Zug, der in diesem Alter Beachtung verdient, ist die Leichtigkeit, mit der das Kind alles für möglich hält.

Wie kommt es zu dieser Einstellung?

Rosmini meint, daß nur seine Theorie des *essere ideale innato*, die in sich die universale Möglichkeit enthalte und zeige, dies erklären könne ¹⁴⁹. Der kindliche Geist folge solange dem natürlichen Instinkt, der ihn alles für möglich halten lasse, bis nach und nach die Erfahrung ihm die Grenzen des Möglichen abstecke. Nur dem, was in sich einen Widerspruch darstellt, versage es seine Zustimmung ¹⁵⁰.

Auf Grund der Fähigkeit des Vergleichens mehren sich die Fälle echter Wahlhandlungen, die nach Rosmini jetzt den *volizioni apprezzative* zuzurechnen sind. Diese müssen von den *volizioni apprezzative* unterschieden werden, bei denen die Gegenstände wohl wegen irgendwelcher Eigenschaften geschätzt und erstrebt, jedoch noch nicht mit anderen Objekten verglichen werden. Im Alter der Intellektionen der vierten Ordnung ist aber das Kind fähig geworden, Vergleiche zwischen zwei und mehr Gegenständen anzustellen und Ähnlichkeiten und Unterschiede an ihnen zu entdecken. Infolgedessen wird es ein Ding höher einschätzen als das andere. Sobald also die Wertschätzung eines Objektes auf Grund des Vergleichs mit anderen vorgenommen wird, spricht Rosmini von *volizioni apprezzative* ¹⁵¹.

147) Vgl.: "... non parliamo già del tempo interamente astratto dagli avvenimenti, ma del tempo considerato come una qualità, un predicabile di questi." Ebd., n. 317.

148) Vgl.: "Distinguere il tempo presente dal tempo passato ovvero distinguere il tempo presente dal tempo futuro, questa può essere operazione appartenente al quart'ordine; distinguere tutti e tre i tempi raffrontandoli tra loro prima del quint'ordine è assolutamente impossibile." Ebd., n. 316.

149) Vgl.: "Niuna teoria ideologica può rispondere adeguatamente alla prima di queste due domande, eccetto quella che pone l'essere ideale indeterminato innato nell'uomo; il quale essere contiene e mostra in sé la possibilità universale." Ebd., n. 319.

150) Vgl.: "Il bambino comincia dal credere tutto ciò che non è agli occhi suoi contradicente (perocchè nè pure il bambino unisce mai il sì col no, ma ne sente la ripugnanza)." Ebd., Princ., n. 321.

151) Vgl. ebd., n. 333.

Hier taucht das Problem der Freiheit des Willens auf. Können wir behaupten, das Kind sei jetzt schon zu einer freien Entscheidung fähig? Rosmini meint, daß man von einer eigentlichen Freiheit, als einem moralischen Akt, noch nicht sprechen könne, solange der Vergleich und die nachfolgende Wahl sich auf Gegenstände bezögen, die der materiellen Ordnung angehörten, oder auch auf einfache intellektuelle Objekte ¹⁵².

Einmal zu dieser Höhe der Entwicklung gelangt, sei das Kind aber schon imstande, den Begriff der Pflicht zu erfassen. Hier steht Rosmini in krassem Gegensatz zu Rousseau ¹⁵³. Solange sich das Kind nach den natürlichen Impulsen richtet, wird es von seiner Spontaneität geleitet; es kann dabei in seinem Geiste kein moralischer Konflikt entstehen. Zwar hat es mit der Natur der Dinge zu kämpfen, muß zwischen Lustbringendem und Unlustbetontem oder zwischen mehr oder weniger angenehmen Dingen wählen, aber hier spielen keine moralischen Motive herein. Die Güte und Schönheit der Natur sind der Maßstab für sein Wohlwollen und seine Bewunderung. Diese beiden letzteren hinwiederum bilden Maß und Regel für seine Handlungen. Sobald aber das Kind mittels der Sprache den Willen eines anderen intelligenten Wesens, z. B. der Mutter, erkannt hat, beugt es sich diesem, macht sich ihm gleichförmig und fühlt die Verpflichtung dazu. Erkennt es doch, daß jenes Wesen seines Wohlwollens würdig sei und es um so mehr verdiene, je mehr es ihm als erstes Liebe und Hilfe erweise ¹⁵⁴. Diese Haltung entspricht noch der dritten Ordnung. "Nun aber geschieht es, daß der klar erkannte Wille der geliebten Person, welcher ihm gleichsam zu einem positiven Gesetz geworden ist, zuweilen mit seinen übrigen Neigungen oder mit der Befriedigung seiner Bedürfnisse in Kollision gerät" ¹⁵⁵. Damit beginnt der moralische Konflikt. Wird es durch seine *attività animale* gedrängt, unwiderstehlich und augenblicklich zu handeln, so kann es nach der Meinung Rosminis sehr wohl den fremden Willen vergessen. "Aber ist ihm jener Wille gegenwärtig, und wählt es den Ungehorsam, so stellt sich ein Unlustgefühl ein. Das beweist,

152) Vgl. ebd. n. 334.

Lassen wir dem Kinde die Freiheit, zwischen einer großen und einer kleinen Apfelsine zu wählen, so greift es natürlich nach der ersteren. Soll es entscheiden, ob es die Erzählung eines Märchens dem Vorsingen von Lieblingsliedern vorziehen wolle, so folgt es seiner natürlichen Veranlagung oder manchmal auch einem augenblicklichen Impuls.

153) Vgl. *Princ.*, n. 334.

154) Vgl. ebd. n. 362.

155) "Di poi avviene, che egli talora ritrovi la volontà conosciuta della persona amata (volontà che è divenuta per lui come una legge positiva) collidersi colle altre sue inclinazioni e colla soddisfazione de' suoi bisogni." Ebd. n. 326.

daß es den fremden Willen als sein Hauptgesetz betrachtet" ¹⁵⁶. Dieses innere Unlustgefühl oder diese beginnenden Gewissensbisse bilden "die Wiege des Gewissens" ¹⁵⁷.

Auf dieser Stufe tritt in die Theorie Rosminis das Gewissen in die kindliche Sittlichkeit ein. Der Roveretaner fügt jedoch hinzu, daß es einen Irrtum bedeuten würde, wollte man dem Kind die Moralität in der Formel vorstellen: Folge deinem Gewissen! Er meint, das Gewissen sei noch keine Regel für das Handeln, sondern stelle lediglich das Bewußtsein dar, schlecht zu handeln oder schlecht gehandelt zu haben ¹⁵⁸. Die der Stufe entsprechenden moralischen Prinzipien seien vielmehr folgende:

1. Die Übereinstimmung des eigenen Willens mit dem der anderen intelligenten Wesen solle jeglicher anderen Befriedigung vorgezogen werden.

2. Komme es zu einer Kollision, so müsse jede andere Befriedigung geopfert werden, um die Übereinstimmung des eigenen mit dem fremden Willen zu erhalten ¹⁵⁹.

Das Streben des Kindes, seine Umgebung zu tyrannisieren, das in der Übergangsphase des ersten Trotzalters so häufig auftritt, erklärt Rosmini vom Gesichtspunkt der kindlichen Moral: Zwischen dem Willen einer anderen Person, den es bis zu einer gegenteiligen klaren Erfahrung seiner natürlichen Neigung gemäß ohne weiteres als gut ansehe und dem zu folgen es als seine Pflicht fühle ¹⁶⁰, und den Lockungen "des verbotenen Objekts" ¹⁶¹ hat das Kind die Freiheit der Wahl. Das innere Unbefriedigtsein, eine Art "Gewissensbisse", versucht es jedoch auf jeden Fall zu vermeiden. Wenn es selbst dem Willen der verpflichtenden Person nicht folgen mag, sucht es, diesen dem seinigen gleichförmig zu machen, um so die Harmonie zwischen den beiden zu erhalten ¹⁶².

156) "Ma se quella volontà gli sta presente ed egli sceglie di mancarle, non può farlo senza pena; e questo dimostra ch'egli la colloca in cima a' suoi doveri, e che la considera come la principale sua legge." Ebd., n. 327.

157) Vgl.: "Questa pena o incipiente rimorso è la culla della sua coscienza morale." Ebd.

158) Vgl.: "La coscienza non è ancora una regola di operare, ma semplicemente una consapevolezza di operar male o di aver operato male e non più." Ebd., n. 327.

159) Vgl.: "Si dee preferire l'accordo della propria volontà con quella degli altri esseri intelligenti e tutte l'altre soddisfazioni." - "Se v'ha collisione, si dee sacrificare ogni altra soddisfazione per mantenere l'accordo della propria colle altrui volontà." Ebd., n. 328.

160) Vgl. ebd., n. 338.

161) Vgl. ebd.

162) Vgl. ebd.

Zur Unterweisung in dieser Stufe

In erster Linie legt Rosmini auch in dieser Entwicklungsphase Wert auf eine gründliche Unterweisung in der Sprache. Die eigentliche Sprecherziehung hat natürlich noch nicht ihr Ende gefunden¹⁶³. Darüber hinaus soll aber eine Vertiefung des Sprachverständnisses und - in dem *esercizio artificiale* - vor allem die richtige Anwendung der Satzbestandteile in ihren Zusammenhängen, wie beispielsweise der Verben untereinander und der Substantive mit den Verben, geübt werden¹⁶⁴. Geweckte Kinder dieses Alters stellen recht oft Fragen nach der richtigen Bedeutung der von ihnen vernommenen, aber nicht begriffenen Ausdrücke. Rosmini verweist auf die Pflicht, dem Kinde zunächst ihren genauen Sinn zu vermitteln. Mit Recht sagt er, daß in unklaren Begriffen und den daraus folgenden falschen Anwendungen die Wurzel aller Irrtümer, verderblichen Lehren und Irreführungen der Sophisten zu suchen sei¹⁶⁵. Ein wirkliches Verstehen des Inhalts der Begriffe diene nicht nur dem Erwerb solider Kenntnisse, sondern indirekt auch der moralischen Vervollkommenung¹⁶⁶.

Rosmini möchte auch dramatische Darstellungen, die jeweils dem Entwicklungsstande des Kindes angepaßt sein sollen, nicht missen¹⁶⁷. Für sehr ersprießlich hält er ferner eine Sammlung von Sinnsprüchen sittlichen Inhalts, sowie ein Buch mit kindgemäßen kurzen und einfachen Gedichten zur Übung des Gedächtnisses¹⁶⁸. Ferner sollte die Musik in Form von Kinderliedern in die Unterweisung eingebaut werden, jedoch nur eine Musik, die "Dinerin des dem Kinde schon vermittelten Wortes" ist¹⁶⁹. In der mündlichen Sprecherziehung sollte nunmehr besonderes Gewicht auf den richtigen Gebrauch der Füllwörter gelegt werden.

Rosmini will das Kind erst gründlich in die Intellektionen die-

163) Vgl. ebd. n. 343.

164) Vgl. ebd.

165) Vgl.: "Chi più sottilmente considera trova pure che tutti gli errori della mente, tutte le teorie perniciose, tutti gl' inganni tesi da' sofisti agli individui e ai popoli hanno la loro origine dal significato improprio e vago delle parole." Ebd. n. 340.

166) Vgl.: "... al fanciullo una cognizione profonda della lingua insegnagli la proprietà del dire non ad ornamento, ma a rettitudine, a verità e a utilità." Ebd.

167) Vgl. ebd. n. 341.

168) Vgl. ebd.

169) Vgl. ebd. n. 342.

ser Ordnung eingeführt wissen ¹⁷⁰, bevor er mit ihm das Lesen beginnt. Lesen und Schreiben gehören auch nach ihm zusammen ¹⁷¹. In bezug auf das mit dem Lesen sich verbindende Schreiben hebt er hervor, daß das Tun der Kinder das beste Mittel sei, sie etwas lernen und es in ihrem Gedächtnis fest einprägen zu lassen ¹⁷².

Nun ist es auch an der Zeit, eine gewisse Ordnung in die kindlichen Erkenntnisse zu bringen ¹⁷³. Dies ist durch die Lenkung und Förderung der Assoziation der Ideen möglich. Mit besonderer Sorgfalt verweilt Rosmini bei jener Art, die sich auf die Ordnung der Ideen aufbaut, da sie ihren Grund im Objekt selbst, d.h. in der Wahrheit, besitzt und nicht von der Einheit des Subjekts erzeugt wird. Hier stoßen wir wieder auf sein höchstes Prinzip der Erziehung. Er kann deshalb nicht genug auf der Forderung bestehen, man solle das Kind dazu bringen, "alle Zusammenhänge zwischen den in seinem Alter erfaßbaren Dingen, also die ganze ihm jeweils verständliche objektive Ordnung, anzuerkennen" ¹⁷⁴.

Um die absolute Unvoreingenommenheit Rosminis richtig zu begreifen, um seinen unerschütterlichen Glauben an die Oberherrschaft, welche der Geist im Menschen erringen kann, richtig zu erfassen, sei noch einer seiner Gedanken hier angeführt: Wenn das Leben eine fortwährende Erzeugung des universalen Guten sein solle, so müsse im Herzen des Menschen zunächst einmal die universale Liebe herrschen. Diese sei aber nicht möglich, wenn der menschliche Geist nicht bereit sei, jede Kenntnis erfassen und keine ausschließen zu wollen ¹⁷⁵, denn eine möglichst weite Bildung gibt erst den Einblick in die großen Zusammenhänge.

Zur Erziehung in dieser Stufe

Rosmini bringt hier sehr wichtige pädagogische Beiträge.

Im spontanen Wohlwollen besteht für das Kind seine moralische Güte ¹⁷⁶. Die Leichtigkeit, mit der es den Erwachsenen glaubt, ist eine Wirkung dieses Wohlwollens. Wer sie mißbrauche, profaniere etwas Heiliges, mißachte das moralische und göttliche Ele-

170) Rosmini glaubt, daß das Kind erst mit 3 1/2 Jahren in diese Ordnung richtig eingedrungen sei. Vgl. ebd. n. 344.

171) Vgl. ebd.

174) Vgl. ebd. n. 357.

172) Vgl. ebd.

175) Vgl. ebd.

173) Vgl. ebd. n. 347.

176) Vgl. ebd. n. 363.

ment, das der intelligenten Seele ihre höchste Würde verleihe¹⁷⁷.

Das Wohlwollen braucht natürlich besondere Pflege und Förderung. Es darf nicht auf wenige Personen oder Dinge beschränkt, sondern muß so gelenkt werden, daß es alle Personen und alles Übrige in der richtigen Ordnung liebt. Eine Voraussetzung dafür sei die richtige Ordnung der Gedanken, welche man in den Geist des Kindes einführen müsse, sobald es dazu fähig werde¹⁷⁸. Diese Ordnung ist aber nach Rosmini die Wahrheit in ihrer Fülle und in ihrem höchsten Glanze¹⁷⁹. Mit Recht zeigt er diese Zusammenhänge mit solcher Deutlichkeit auf, denn so wird die Wichtigkeit klar, die den Worten des Erziehers zukommt. Aus ihnen müssen Glaubwürdigkeit, Lauterkeit und Wahrheit sprechen.

Als eine der erzieherischen Hauptaufgaben tritt jetzt die Pflege des kindlichen Gewissens auf. Früher konnten wir von einem eigentlichen Gewissen noch nicht sprechen. Jetzt aber begreift das Kind das Vorhandensein eines positiven Willens in seinen Erziehern, schätzt ihn und nimmt ihn zur moralischen Regel für sein Handeln. Deshalb fordert Rosmini, die Erzieher müßten in all ihren Äußerungen und in ihrem Tun dem Kinde immer einen moralisch guten Willen offenbaren, und zwar müsse diese moralische Güte dem Kinde auch als solche erkennbar sein, damit es sich diese als Lebensregel nehmen könne¹⁸⁰; zunächst sei es ja nicht fähig, über die innere Güte, Vernünftigkeit oder Gerechtigkeit des Befohlenen zu urteilen. Die Weisungen an das Kind müßten deshalb vernünftig, ehrlich und gerecht sein¹⁸¹, dürfen aber die kindliche Fassungskraft nicht übersteigen. Hier weist Rosmini auf einen sehr bedeutungsvollen Punkt hin, der einer näheren Beachtung wert ist. Das Kind halte für gut, was:

1. mit seiner natürlichen Spontaneität übereinstimme oder
2. in bezug auf diese zwar indifferent sei, jedoch von den ihn umgebenden, ihm achtenswert und liebenswert erscheinenden Personen befohlen worden sei¹⁸².

In den Fällen, wo der kindlichen Neigung und seinem spontanen Willen widersprechende Anordnungen gegeben werden müßten, sollten sie nur mit höchster Umsicht und Klugheit erfolgen und ihre Anzahl auf ein Mindestmaß beschränkt werden¹⁸³. Mit Recht wendet sich Rosmini gegen das unbeugsame Nein Rousseaus, wenn er meint, man solle ruhig ab und zu - moralische Pflichten selbstverständlich ausgenommen - der kindlichen Tendenz, den fremden Willen seinem eigenen zu unterwerfen, nachgeben. So

177) Vgl. ebd.

178) Vgl. ebd.

181) Vgl. ebd. n. 369.

179) Vgl. ebd.

182) Vgl. ebd. n. 370.

180) Vgl. ebd. n. 368.

183) Vgl. ebd.

könnten die Kleinen erproben, daß man sie gern habe und daß das Nachgeben nicht Schwäche, sondern Liebe bedeute ¹⁸⁴.

Natürlich muß das Kind gerade in den Augenblicken des inneren Konfliktes mit Verständnis gestützt werden. Dies geschehe durch Liebkosungen, ja mit kleinen Geschenken oder dadurch, daß man ihm "die bittere Pille" möglichst schmackhaft darbiere. All das dürfe man in diesem Alter nicht unterlassen, wo es notwendig sei. Wo es dies aber nicht mehr brauche, solle man es ruhig mit sich selbst fertig werden und den Sieg erringen lassen. Dadurch festige sich seine Tugend ¹⁸⁵.

Als wichtigstes Mittel der moralischen Erziehung in dieser Entwicklungsphase bezeichnet es Rosmini, dem Kinde von der Existenz des Willens Gottes als des höchsten Willens, dem jeder andere untergeordnet ist, und dem jeder gehorchen muß, zu sprechen. Dadurch wird auch einer falschen Gewissensbildung entgegengewirkt, denn der Wille des Menschen gilt nun nicht mehr als die höchste Norm. Das Kind wird so gefeit gegen solche Äußerungen des mitmenschlichen Willens, die es seiner immer mehr sich entwickelnden moralischen Einsicht nach nicht mehr für gut halten darf.

Wenn das Kind hört, daß alles Gute von Gott kommt, so entsteht in ihm das Gefühl des Dankes gegen ihn ganz natürlich. Deshalb seien kurze Dankgebete in diesem Alter besonders zu pflegen ¹⁸⁶.

Das Alter der Intellektionen der fünften Ordnung

Diese Phase beginnt nach Rosmini im vierten Lebensjahr. Eine genaue zeitliche Festlegung hält er natürlich für ausgeschlossen, denn nicht alle Intellektionen setzen gleichzeitig ein; auch entfalten sie sich nicht mit derselben Leichtigkeit.

Eine Einteilung ist wieder nach dem allgemeinen Grundsatz möglich, daß "die Intellektionen einer bestimmten Ordnung die Wechselbeziehungen darstellen, die der Geist zwischen den Intellektionen der vorausgehenden Ordnungen findet" ¹⁸⁷.

Die Intellektionen der fünften Ordnung sind deshalb sehr zahl-

184) Vgl. ebd. n. 371.

185) Vgl. ebd.

186) Vgl. ebd. n. 373.

187) Vgl.: "Le intellezioni di un dato ordine sono i rapporti, che trova la mente fra le intellezioni degli ordini inferiori." Ebd. n. 374.

reich. Außerdem treten immer noch Intellektionen früherer Ordnungen, für die die stimoli vorher fehlten, jetzt neu auf. Das läßt erkennen, auf welche Schwierigkeiten eine Phaseneinteilung auf Grund der Ordnungen der Intellektionen stoßen muß. Rosmini ist sich auch bewußt, daß er hier nur noch "einige Hinweise auf die Entwicklung"¹⁸⁸ zu geben vermag.

Er zählt auf: Synthetische und analytische Urteile in ihrer Weiterentwicklung, sowie die disjunktiven Schlüsse (*raziocini disgiuntivi*).

Als Objekte der Intellektionen dieser Ordnung nennt er den genauen Begriff der Zahl vier, die Weiterentfaltung des Zeitbegriffes und des Ichbewußtseins, die Form der Gewissensbisse, die er *rimorso della sinderisi* nennt, sowie die damit zusammenhängenden moralischen Prinzipien und schließlich den Begriff Gottes als des Richters und Vergelters des Guten und des Bösen.

Von den aktiven Fähigkeiten behandelt Rosmini die Entfaltung der Phantasie, das Ichbewußtsein des Kindes in seiner Beziehung zur Moral, den Egoismus und die Erscheinungen des Trotzes.

Die synthetischen Urteile, zu denen das Kind nun schon imstande ist, definiert Rosmini als "die Bestimmung der Relation, welche zwischen zwei Dingen herrscht, die sich einem gemeinsamen Begriff unterordnen lassen"¹⁸⁹. Auch die Einsicht in die Zufälligkeit oder Notwendigkeit der zwischen Subjekt und Prädikat festgestellten Beziehungen entfalte sich jetzt¹⁹⁰.

Die analytischen Urteile vervollkommen sich soweit, daß das Kind zwischen handelndem Subjekt und der Handlung eines Subjekts zu unterscheiden vermag. Damit erschließt sich aber die Möglichkeit, die Beziehung zwischen diesen beiden Elementen zu entdecken. Rosmini weist darauf hin, daß es von hier aus nur ein Schritt zu der Erkenntnis sei, daß der Wert einer Tat dem Handelnden zugehöre, und daß man das Subjekt um so höher zu werten habe, je mehr die Handlung zu achten sei¹⁹¹. Dieser geistige Akt gehört allerdings schon zu den Intellektionen der sechsten Ordnung, die von Rosmini nicht mehr näher behandelt werden.

Für die disjunktiven Schlüsse, zu denen das Kind nun fähig wird, gilt nach Rosmini: "Von den beiden einzigen Weisen, in denen etwas sein (werden oder geschehen) kann, muß es in der

188) Vgl.: "... alcuni cenni anche sullo sviluppo, che fa la mente di sè col quint' ordine d' intellezioni, ordine che suole apparire già assai marcato nel quart' anno del fanciullo." Ebd.

189) Vgl.: "Viene nel quint' ordine la sintesi a scoprire i rapporti, che hanno tra di loro quei due elementi. La terza specie di sintesi adunque consiste nella determinazione della relazione che hanno fra di loro due cose che ne formano una sola." Ebd., n. 376.

190) Vgl.: "Quanto a' predicati ed a' subietti la mente qui può scoprire con qual legge tra loro si leghino in un oggetto; se per accidente, o per necessità, o per l'essenza medesima." Ebd.

191) Vgl.: "Non mi mancherà che un passo per venire a concludere una verità importantissima nell' orbe della moralità, cioè che all' agente appartiene il prezzo dell' azione e però che 'io dovrò stimare tanto più il soggetto quant' è più stimabile l'azione'." Ebd., n. 378.

einen oder der anderen sein, werden oder geschehen" ¹⁹². Die disjunktiven Schlüsse setzen die Kenntnis der beiden Weisen voraus, in denen etwas sein, werden oder geschehen kann, ferner ist die Einsicht in den ihnen innewohnenden Gegensatz nötig, in dem der eine Modus des Seins den anderen ausschließt.

In diesem Alter erwirbt sich das Kind den klaren Begriff der Zahl vier. Ferner dringt es in die Mengenbegriffe ein. Die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede erfaßte es schon früher. Nun aber gewinnt es die Einsicht in ihren verschiedenen Wert.

Jetzt vermag das Kind auch vergangene Ereignisse von gegenwärtigen und diese wiederum von zukünftigen zu unterscheiden und miteinander zu vergleichen. Es beginnt aber auch schon, sich einen von bestimmten Ereignissen unabhängigen Zeitbegriff zu bilden.

Mit den bisher erworbenen Intellektionen hat es sodann das Rüstzeug zur weiteren Vervollkommnung des Ichbewußtseins. Es erkenne die Identität seines Ich in den verschiedenen Zeiten und in der Mannigfaltigkeit seines Tuns ¹⁹³.

Das Auftreten der ersten Form der Gewissensbisse zeigt Rosmini den Beginn der Intellektionen der fünften Ordnung an ¹⁹⁴. Freilich sind es noch nicht die eigentlichen Gewissensbisse, denn ein moralisches Urteil der Mißbilligung eigenen Vorgehens ist noch nicht möglich. Es handelt sich gleichsam nur um eine schmerzende Seelenwunde, die dem moralischen Sinn, dem "senso morale", nicht schon dem Gewissen, der "coscienza morale", zugehört ¹⁹⁵.

192) "delle due maniere, in cui può essere (o farsi o avvenire) una cosa, essa cosa dee essere (farsi od avvenire) nell'una o nell'altra." Ebd. n. 379.

193) Vgl.: "L'identità dell'IO nel mezzo della varietà delle azioni e dei tempi, è una cognizione che qui nasce..." Ebd. n. 385.

194) Vgl.: "Questo sentimento del rimorso è importantissimo ad osservarsi, ed egli segna l'apparizione del quint'ordine d'intellezioni nel fanciullo." Ebd. n. 386.

195) Rosmini sagt, daß zu den Gewissensbissen in der 5. Ordnung erst in der 6. Ordnung der Intellektionen ein neues Element, nämlich das der Selbstbeschuldigung hinzukomme, was nur mit der Weiterentwicklung des Ichbewußtseins möglich werde. Dieser Tadel des "inneren Richters" ("rimproccio e sgridata di interno giudice", Princ., n. 388) ändert das Gefühl des Unbehagens, der inneren Disharmonie, die das Kind erlebt, wenn es mit dem Willen der geliebten Person nicht übereinstimmt, keineswegs, sondern vereinigt sich vielmehr mit ihm. So können wir nach Rosmini in den echten Gewissensbissen zwei Elemente unterscheiden:

Das erste ist der rimorso della sinderesi, weil er den moralischen Prinzipien entspringt, die in uns sind und von uns verletzt wurden.

Das zweite Element ist der rimorso della coscienza, weil er dem Urteil entstammt, mit welchem wir uns den begangenen Fehltritt vorwerfen.

Im "rimorso della sinderesi" trete demnach das eigentliche Gewissen noch nicht auf, aber es

Auf dieser Entwicklungsstufe ist in der Moralauffassung zweierlei zu unterscheiden: Das Prinzip und der unveränderliche Teil sind in folgendem Satze ausgedrückt: "Achte die intelligenten Wesen nach dem Grade ihrer Würde!"¹⁹⁶. Der Roveretaner spricht hier von ihrer "Würde", nicht von ihrer "Güte", um anzuzeigen, daß nicht die Äußerungen der Güte, sondern die Ursache dieser Äußerungen Objekt der moralischen Würdigung seien¹⁹⁷. Dieses Prinzip, zu dessen Verständnis das Kind jetzt gelangt ist, auch wenn es dies noch nicht auszusprechen vermag, bleibt ihm immer erhalten.

In der Moral des Kindes gebe es noch einen veränderlichen Teil, der sich auf die Anwendung des eben festgestellten Prinzips beziehe. Das Kind habe nämlich den Grad der Würde, mit denen die *esseri* ausgestattet seien, zu erkennen¹⁹⁸. Mit fortschreitender Entwicklung seines Geistes wird ihm dies immer besser gelingen. Wir können deshalb eine sukzessive Änderung in den Formen der kindlichen Moral feststellen.

Dies alles muß bei dem nun zu behandelnden Fall im Auge behalten werden.

Es taucht nämlich ein neues sittliches Problem für das Kind auf: Tagtäglich hat es nicht nur mit einer Person, sondern mit einer ganzen Anzahl zu tun, die unter Umständen etwas Verschiedenes, ja geradezu Widersprechendes von ihm verlangen können. Es muß sich entscheiden. Früher hatte es ganz instinktiv gewählt. Dann wertete es den Willen am höchsten, welcher sich in bezug auf seine kindlichen Bedürfnisse und Interessen bisher als bester erwiesen hatte. Handelte es so, dann war es gerechtfertigt, solange es über keine weiteren Mittel zu anderer Beurteilung verfügte. Das Kind habe sich aber inzwischen mit Hilfe der Sprache die Begriffe "gut", "schön" usw., auch die Abstrakta "Güte", "Schönheit" erworben, die nötig seien, um zwischen zwei und mehr *esseri* einen wirklichen Vergleich anstellen und herausfinden zu können, welches von ihnen die höhere moralische Würde besit-

sei in ihm etwas enthalten, was das Gewissen reize und wecke. ["quantunque nel primo (nel rimorso della *sinderesi*, d. Verf.) non vi sia ancora coscienza morale, tuttavia vi ha qualche cosa che stimola la coscienza e la provoca." Princ., n. 388]. Rosmini nennt den "rimorso della *sinderesi*" den "Anfang des Gewissens" ("l'albore della coscienza", ebd.).

196) "Stima gli esseri intelligenti secondo il grado della loro dignità." Ebd., n. 393.

197) Vgl.: "Dico 'della loro dignità' e non 'della loro bontà' unicamente per significare, che ciò, che si fa oggetto della stima morale, non sono gli effetti della bontà, ma la causa di questi effetti." Ebd.,

198) Vgl.: "Egli è chiaro, che per applicare quel principio dee prima determinare i gradi 'di dignità' di cui sono forniti gli esseri intellettivi da lui conosciuti." Ebd., n. 394.

ze¹⁹⁹. Ist das Kind einmal soweit, dann haben die *esseri* selbst und ihr Wirken auf den Menschen aufgehört, seine höchste moralische Richtschnur zu sein; denn nunmehr hat es sich eine höhere Norm, nämlich den abstrakten Begriff von Güte, Schönheit usw., kurz von der Würde eines Wesens gebildet, eine Norm, mit der es fernerhin die *esseri* selbst und ihr Wirken beurteilt.

Damit sind eigentlich alle Elemente für ein sittlich gutes Handeln wenigstens in den Anfängen aufgetaucht. Mit der Vervollkommenung des Urteils und der *volizioni apprezzative* steigt für das Kind immer mehr die innere Verantwortlichkeit für sein Handeln, die also in diesem Alter beginnt, aber auch bei normaler Entwicklung erst nach Jahren in ihrer ganzen Höhe erreicht werden kann.

Auf dieser Stufe der Intellektionen entwickelt sich die Phantasie besonders schnell und stark²⁰⁰. Rosmini untersucht eingehend die Voraussetzungen einer solchen Entwicklung, ihre Bedeutung und die mit ihr verbundenen Gefahren für die Sittlichkeit des Kindes. Der Drei- bis Vierjährige hat durch seine Erfahrung und die Beobachtung der Verhaltensweisen der Umwelt nunmehr eine Anzahl von Handlungsprinzipien der "Wesen der Natur"²⁰¹ erkannt. Jedoch ist seine Erkenntnis noch unvollständig²⁰². Aber immerhin hat er davon schon soviel Charakteristisches erfaßt, daß er in seiner Phantasie ohne Schwierigkeit Ereignisse geschehen lassen und eine unwirkliche Welt aufbauen kann. Dabei erlebt er sich entbunden vom Hier und Jetzt. Für seinen Geist ist wegen der mangelhaften Kenntnis der Gesetze, nach denen die Geschehnisse der Welt sich vollziehen, noch fast alles möglich. Nun aber ist das Kind schon imstande, Handelnden und Handlung voneinander zu scheiden, also das Agieren allein zu betrachten, was nur durch die Bildung von entsprechenden abstrakten Ideen möglich ist. Ferner hat es sich auch einige, wenn auch noch ungenaue Muster, "Typen" des Handelns der Dinge gebildet²⁰³. Damit sind die Voraussetzungen für eine reiche Phantasietätigkeit gegeben.

Was aber verlockt das Kind dazu? Rosmini meint, es sei die Lust, allein zu handeln, also das "Ich-kann's-schon-selbst", die

199) Vgl. : "Questi astratti sono necessarii a poter giungere a formare tra due o più enti un vero paragone, e rilevare quale di essi abbia più dignità morale." Ebd. n. 395.

200) Vgl. ebd. n. 406.

201) Vgl. ebd. n. 407.

202) Vgl. ebd.

203) Diese "Typen" nennt Rosmini auch "unbestimmte Entwürfe" des Handelns: (Vgl. ebd. n. 408)

Freude am Selbstschaffen²⁰⁴, was alles ein das kindliche Gefühl gleichsam berauschendes Erlebnis seiner Selbstentfaltung darstellt. Aber es sei nicht allein die Aktivität als solche, weswegen das Kind so großes Vergnügen an seinem Phantasieschaffen habe, sondern es müsse in seinen Schöpfungen noch etwas anderes Herzerfreuendes finden und schätzen. Rosmini glaubt, es sei das Wesen der Dinge, von dem das Kind entzückt und gepackt werde²⁰⁵. Hier mündet seine Überlegung wieder in sein philosophisches System, indem er behauptet, das Kind werde von einem Bedürfnis seines Intellekts getrieben, "das Sein gleichsam einzusaugen, und zwar soviel als möglich, die Grade, die ihm innewohnende Ordnung, die Formen dieses Seins, welche das Wesen der begrenzten Dinge ausmachen"²⁰⁶.

Von hier aus führt uns Rosmini auf das Gebiet der Ethik, die ja für sein Erziehungsziel von entscheidender Bedeutung ist.

Die Tendenz, die den Menschen zur Betrachtung des Wesens der Dinge treibe, sei wesentlich moralisch, eben weil wesentlich objektiv²⁰⁷. In den Prinzipien der Mòral versucht Rosmini darzulegen, daß das moralisch gute Handeln in der Hingabe an die Dinge des Geistes bestehe. Insofern die Phantasietätigkeit im Kinde nur eine Vermehrung der intellektuellen Betrachtung der Dinge in ihrem metaphysischen Sein mit sich bringe, könne sie für die moralische Güte nur förderlich sein²⁰⁸.

Aber mit der Entfaltung der Phantasietätigkeit ist auch eine gewisse Gefahr verbunden. Rosmini sagt dazu, der Mensch sei ein reales Wesen und strebe deshalb auch trotz seines Wohlgefallens am Lichte der Wahrheit, an der Schau des Wesens der Dinge, noch nach realen Genüssen²⁰⁹, sei geneigt, vor allem die konkrete Wirklichkeit zu schätzen. Nun aber erlebt das Kind sein Gefühl tagtäglich mehr oder weniger tief als real²¹⁰ - denken wir an die Gefühlsbewegungen bei seiner Phantasietätigkeit, beim Erzählen von Märchen oder beim Gedanken an Gespenster - und unterliegt deshalb der Versuchung zu glauben, die Objekte seiner Phantasie existierten wirklich so, wie sie seine Einbildungskraft schuf. Dies wäre wohl ein Irrtum, aber noch nichts moralisch Verwerfliches. Ein moralischer Schaden könnte aber dann entstehen, wenn sich das Kind in seiner Phantasietätigkeit nur von der Realität der dabei empfundenen Lust oder Unlust leiten ließe und die Ordnung des Seins umdrehte. Die Schöpfungen seiner Phantasie hielte es für wahr und real. Dies aber würde zum Leben im "Als-ob" führen, bei dem man sich selbst etwas vormacht und die Wirklichkeit

204) Vgl. ebd. n. 410.

205) Vgl. ebd. n. 411.

206) Vgl. ebd.

207) Vgl. ebd. n. 413.

208) Vgl. ebd.

209) Vgl. ebd.

210) Vgl. ebd. n. 414.

nicht sehen will, wie sie tatsächlich ist. Bei einer solchen Lebenseinstellung kommt es nicht selten zu einem falschen Beurteilen des Mitmenschen und seines Tuns. Daraus ergibt sich die schwere Pflicht für die Erzieher, bei aller Förderung der Phantasieentwicklung, die Kinder nicht zu Wachträumern werden zu lassen, die sich gar zu leicht vor den Schwierigkeiten des realen Lebens flüchten oder sich auch einen gesellschaftlichen Dünkel anräumen und dann den Mitmenschen falsch einschätzen²¹¹.

Es ist schade, daß Rosmini seine Ratschläge für die Pflege der Phantasie, ja überhaupt für die Erziehung in dieser Periode nicht mehr niedergelegt hat.

Nur noch einige Erwägungen über den Egoismus, den Trotz und über die Weiterentwicklung des Selbstbewußtseins sind uns erhalten.

Wenn das Kind früher beispielsweise ein in der Wertskala niedriger stehendes Objekt einem höher stehenden vorzog, so geschah das noch aus Instinkt oder aus Schwachheit seiner Natur und bedeutete keine Schuld. Sobald es zu volizioni appreciative fähig ist, beginnt das Schuldhafte. Es kann jetzt ein subjektives Vergnügen einem objektiven Gute vorziehen, also die wahre Ordnung der Dinge umstoßen. Will man aber von einer wirklichen Schuld sprechen, so muß doch wohl schon das Ichbewußtsein im Kinde erwacht sein. Dies gibt auch Rosmini zu²¹². Eine Wirkung des Egoismus, die beim Kinde besonders auffällt, ist die, daß der Mensch sich und seine Angelegenheiten anders beurteilt als die anderen Menschen und das, was sie betrifft²¹³.

Welche Pflichten ergeben sich für den Erzieher aus dem Auftreten des schuldhaften Egoismus?

Einmal muß er zu verhindern suchen, daß im Kinde die eigene Person einziges Ziel und ausschließlicher Zweck allen Handelns werde; ferner muß er seinen Zögling dazu erziehen, bei der Beurteilung der Personen und Dinge keine egoistischen Maßstäbe anzulegen. Es ist auch aufmerksam darauf zu achten, ob bei den zuweilen vorkommenden Äußerungen von Unwahrheit nicht Egoismus mitspiele. In diesem Falle braucht es ein entschiedenes Vorgehen.

Ein charakteristisches Phänomen der Entwicklung des Dreibis Vierjährigen ist der Trotz, der sich längere oder kürzere Zeit im kindlichen Verhalten zeigt. Auch darauf kommt Rosmini zu sprechen und versucht, diese Erscheinung nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu deuten. Er nennt sie eine gefährliche moralische Krankheit²¹⁴. Dieser Ausdruck wird verständlich,

211) Vgl. ebd. n. 416.

213) Vgl. ebd. n. 421.

212) Vgl. ebd. n. 419.

214) Vgl. ebd. n. 422.

wenn wir an seine Auffassung von der kindlichen Moral denken. Nicht immer ist das Wohlwollen des Kindes der Umwelt gegenüber so stark, daß es seine eigenen Wünsche bereitwilligst opfert. Im Konflikt zwischen eigenem und fremdem Wollen sucht es häufig dieses letztere sich gefügig zu machen, um die innere Harmonie zu bewahren oder wiederherzustellen. Das aber kostet manchmal recht große Mühe²¹⁵, besonders wenn das kindliche Interesse von anderem Erleben ganz in Anspruch genommen ist. Der fremde Wille werde dem Kinde zur Last, jede Verhaltensvorschrift bedeute eine bedrückende Einengung. Es scheine sich größer vorzukommen, wenn es sich gegen das Gesetz empöre und einen zügellosen Gebrauch von seiner natürlichen Freiheit mache²¹⁶. Den Grund für das Trotzphänomen erblickt Rosmini in einer gewissen Gleichgültigkeit gegen andere und in einem moralischen Überdruß, durch den das Wohlwollen erkaltet sei und das Schöne und Verehrungswürdige an dem Willen eines intelligenten Wesens vor dem kindlichen Geiste nicht mehr so hell erstrahlen würde²¹⁷.

Unter den letzten Aufzeichnungen Rosminis zu diesem Alter der Intellektionen finden sich einige vortreffliche Gedanken über das erwachte Selbstbewußtsein des Kindes.

Erst von da an ist das Erkennen der eigenen moralischen Würde möglich. Aus dem Selbstbewußtsein erwächst dem Kinde eine Reihe von Möglichkeiten für seine moralische Entwicklung. Es beginne über sich selbst zu urteilen, über seine eigenen Handlungen nachzudenken, verstehe Lob und Tadel, Belohnung und Strafe²¹⁸. Es fühlt die Steigerung der eigenen menschlichen Würde, d. h. des Selbstwertgefühls, wenn es gut ist, und spürt, daß das Bösessein eine Erniedrigung vor sich selbst und anderen bedeutet. Diese Minderung des Selbstwertgefühls vor allem macht das Gewissen zu einer Hemmtriebfeder in der nun einsetzenden Selbsterziehung.

Über die religiöse Unterweisung in diesem Alter haben wir gleichfalls noch einige Angaben Rosminis. Dem Kinde sei Gott als der weise Vergelter des Guten und des Bösen vor Augen zu stellen. Die Idee der Vergeltung durch Gott bilde, wenn sie in den kindlichen Geist tief eingeprägt und darin lebendig erhalten werde, in den Stürmen der Versuchungen "einen Leuchtturm des Heiles". Alle Attribute Gottes seien darin enthalten, die Macht, die Weisheit, die Gerechtigkeit, die Güte, die Tatsache, daß Er das

215) Vgl. ebd.

216) Vgl. ebd.

217) Vgl. ebd.

218) Vgl. ebd. n. 423.

einziges Gut, das wesentliche Gut, die Vollendung alles Endlichen, die Subsistenz selbst des Endlichen sei ²¹⁹.

Stellungnahmen und Wertungen

Das erste Urteil über die pädagogische Psychologie Rosminis stammt von Francesco Paoli. In seinem an die italienischen Erzieher gerichteten Vorwort zur Ausgabe des "Principio Supremo della Metodica" von 1857 sagt er, das Werk sei von November 1839 bis April 1840, also in verhältnismäßig kurzer Zeit, niedergeschrieben worden, weswegen ihm eventuelle Mängel in der feineren Ausarbeitung nachgesehen werden möchten ²²⁰. Im übrigen weise es Stellen voller Glanz und Schwung auf; es sei mit großer Liebe verfaßt und enthalte etwas ganz Eigenes, Originelles. Die Klarheit, mit welcher Rosmini im zweiten Buche die neuen und schönen Doktrinen über die Kindheit darlege, müsse man bewundern. Mit Ausnahme der Bemühungen einiger kluger Schriftstellerinnen sei diese Materie bisher unbearbeitet geblieben. Eine kritische Beurteilung unterläßt Paoli. Obwohl er zugibt, daß Rosmini uns damit nur eine weitgediehene Einführung ²²¹ in sein geplantes dreibändiges Werk "Pedagogica e Metodologia" vorlege, geht er nicht näher auf die Gründe ein, die den Roveretaner in seinen letzten fünfzehn Lebensjahren von der Fortsetzung dieser Arbeit abgehalten haben mögen.

Auch das 1867 von Giuseppe Allievo niedergelegte Urteil ist noch ganz positiv und spiegelt die Zustimmung zur rosminianischen Untersuchung durch die italienische pädagogische Öffentlichkeit von damals wieder. Es lautet: "Ein wegen der tiefen Einsicht in das kindliche Seelenleben, wegen der Klarheit der Ideen, der Gründlichkeit der Analyse und der Sicherheit des Urteils wahrhaft bewunderungswürdiges Buch" ²²².

219) Vgl.: "... in quest'ordine d'intellezioni può manifestarsi Iddio al fanciullo come giudice e remuneratore del bene e del male." - "Questa idea di remunerazione ben impressa e tenuta viva nella mente fanciullesca è un faro di salute nelle tempeste delle tentazioni; tutti gli attributi di Dio vi sono compresi, la potenza, la sapienza, la giustizia, la bontà, l'esser egli unico bene, il bene essenziale, il compimento di tutto ciò che è finito, la sussistenza stessa del finito." Ebd., n. 404.

220) Princ., S. 15.

221) Princ., S. 9.

222) Giuseppe Allievo, Della Pedagogia in Italia dal 1846 al 1866, Milano 1867, zitiert nach Antologia, S. XI.

23 Epplé

Schon etwas kritischer betrachtet G. B. Gerini in dem kurzen Vorwort zu Rayneris "Della Pedagogia" Rosminis psychologische Ausführungen. Denn er schreibt: "Wir unsererseits müssen bemerken, daß der scharfsinnige Philosoph beim Kinde eine zu rasche geistige Entwicklung voraussetzt, indem es absolut ausgeschlossen ist, daß es möglich sei, im dritten Altersjahr lesen zu lernen"²²³.

In der 1915 von G. Gentile besorgten Ausgabe des Buches "Del Principio Supremo della Metodica e l'educazione dell'infanzia con altri scritti pedagogici di A. Rosmini" (Über das höchste Prinzip der Methodik und die Erziehung der Kindheit mit weiteren pädagogischen Schriften A. Rosminis) würdigt dieser idealistische Philosoph, den man keineswegs als Anhänger des Roveretaners bezeichnen kann, dessen große Leistungen auf kinderpsychologischem Gebiete, doch kritisiert er den Phasenaufbau auf Grund der Ordnungen der Intellektionen und meint, wohl dieses allzu Gekünstelte in der Konstruktion trage die Schuld daran, daß Rosmini das begonnene Werk nicht wieder aufgenommen habe²²⁴.

In einer Abhandlung über die Pädagogik des Roveretaners in der "Rivista Rosminiana" (Rosminianische Revue) vom Jahre 1917 macht C. Caviglione auf die Schwierigkeit aufmerksam, den Beginn der verschiedenen Ordnungen der Intellektionen jeweils einem bestimmten Lebensalter zuzuweisen. Er schreibt dazu: "Man darf der Festlegung dieser Ordnungen auf ein bestimmtes Alter, d.h. auf eine bestimmte Anzahl von Jahren, nicht mehr Gewicht beilegen als er (Rosmini, der Verf.). Er kennt die diesbezüglichen Ausnahmen, die Frühreife und ihr Gegenteil, und er wäre nach meinem Dafürhalten der Anerkennung einer beträchtlichen Beschleunigung nicht abgeneigt, wenn er seine Beobachtungen heute anstellen könnte"²²⁵. Ferner weist Caviglione darauf hin, daß der Leser in den kinderpsychologischen Ausführungen des "Principio Supremo" wie in keinem anderen Buche des Roveretaners "viele Einzelheiten der rosminianischen Philosophie geklärt, vervollständigt, unter neuem, weniger abstraktem, lebendigerem Aspekt dargeboten finde"²²⁶.

Giovanni Pusineri vertritt in der aus den Schriften Rosminis zusammengestellten "Antologia Pedagogica" die Ansicht, sein geistlicher Vater habe wegen übergroßer Arbeitslast die Untersuchungen und die Abhandlungen des "Principio Supremo" nicht weitergeführt. Trotzdem glaubt er, man könne dieses Werk, auch un-

223) G. A. Rayneri, Pädagogik in fünf Bänden, Freiburg/Brsg. 1909, S. 64.

224) Vgl. Morando, S. 341.

225) Zitiert nach Antologia, S. XII.

226) Ebd.

vollendet, wie es ist, zu den klassischen Büchern der Pädagogik, an denen Italien so arm sei, rechnen²²⁷.

Eine eingehendere Beurteilung finden Rosminis psychologische Abhandlungen des "Principio Supremo" bei Dante Morando in seinem 1948 erschienenen Buch "La Pedagogia di Antonio Rosmini" (Die Pädagogik A. Rosminis). Wenn er auch etliche Mängel, wie die Vernachlässigung des Stils an einigen Stellen, oder eine offensichtliche Unproportioniertheit der verschiedenen Teile des Buches kurz nennt, so entschuldigt er sie damit, daß Rosmini der Schrift nicht die endgültige Form gegeben habe. Seine Untersuchung über den Grund, warum das Werk unvollendet blieb, gibt uns eine ganze Anzahl von Urteilen über die psychologischen Ausführungen Rosminis.

Morando glaubt, daß sowohl die Ansicht Pusineris, als auch die Vermutung Gentiles Rosmini zur Zurückstellung der Schrift veranlaßt haben können. Zunächst von der Notwendigkeit gedrängt, seinen Schulen und Kinderasylan mit dieser Arbeit eine einheitliche methodische Ausrichtung zu geben, sei er bald gewahr geworden, daß man zu einem solchen Werke viel länger brauche und habe sich daraufhin entschlossen, seinen Lehrern nur allgemeine Normen zu geben und ihr Wirken ihrer persönlichen Erfahrung anzuvertrauen. Noch weitere Bedenken müßten Rosmini gekommen sein: Vielleicht sei ihm die eingehende Beschreibung der intellektuellen und moralischen Entwicklung nicht mehr so wichtig und notwendig erschienen wie zu Anfang. Vielleicht habe er auch gedacht, die Komplexität des geistigen Lebens, deren er sich voll bewußt war, lasse eine schematische Zusammenfassung nicht zu; er müsse deshalb den ursprünglichen Plan erweitern und sich auf viel mehr Beobachtungsmaterial stützen, als ihm zur Verfügung stand.

Morando sucht ferner mit Worten Rosminis selbst, wie wir sie im Verlauf der vorausgehenden Darlegungen teilweise kennenlernten, den Vorwurf zu widerlegen, die Entwicklung des Kindes sei von ihm in zu scharf abgegrenzte Phasen eingeteilt worden. Er stellt weiter heraus, die Ausführungen Rosminis zeigten, daß er sich der beachtlichen individuellen Unterschiede bewußt gewesen sei, die Ausnahmen anerkenne, die über und unter dem Normalen liegen, dem er sich in seiner Beschreibung zu nähern suche. Der Roveretaner deute auch oft an, wie komplex die psychische Entwicklung sei, und welche Schwierigkeiten bei ihrer Analyse auftauchten, und zwar wegen der wechselseitigen Einwirkung der psychischen Phänomene aufeinander und wegen des Einflusses des gesamten Seelenlebens auf jeden einzelnen geistigen Akt. So könne man mit Sicherheit behaupten, Rosmini habe zwar die grundlegen-

227) Antologia, S. XI.

den Gesetze der kindlichen Entwicklung, die notwendigerweise schematisch seien, darstellen wollen, aber dabei keineswegs den Blick auf das organische Ganze des geistigen Lebens verloren²²⁸.

In der 1950 neu besorgten Ausgabe des "Principio Supremo" vertritt Mario Casotti die Ansicht, der Roveretaner habe beabsichtigt, uns mit dem "Principio" einen ins Christliche umgearbeiteten "Emile", und zwar nicht einen protestantischen, wie es Mme. Necker unternommen hatte, sondern einen katholischen zu schenken.

Als besonderen Vorzug des Buches preist er, daß zum ersten Male in einem modernen italienischen pädagogischen Werk die Entwicklung des Menschen nicht nur unter natürlichem, sondern auch unter übernatürlichem Aspekt gesehen werde, indem es uns verschiedentlich die organischen Beziehungen zwischen Pädagogik und Asketik aufzeige²²⁹.

Ergänzende Stellungnahme

Nach der Veröffentlichung des "Principio Supremo della Metodica" wurden die methodischen und psychologischen Ideen Rosminis in Norditalien mit Begeisterung aufgenommen und in den amtlichen Programmen für das Schulwesen mehrfach empfohlen, da ihnen die italienischen Pädagogen nichts Gleichwertiges zu bieten hatten. Wenn dann gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ein Rückgang des rosminianischen Einflusses auf pädagogischem Gebiete eintrat, so war das weniger darauf zurückzuführen, daß die Einsichten des Roveretaners durch neue Erkenntnisse überholt worden wären. Die katholischen Pädagogen waren durch die Indizierung der vierzig Sätze abgeschreckt. Die antiklerikale und vielfach antireligiöse Strömung, die besonders nach 1871 in den Gelehrtenkreisen der Halbinsel weit um sich griff, wollte von den mit christlichem Gedankengut durchsetzten kinderpsychologischen Ausführungen Rosminis nicht viel wissen, da man die psychologischen Studien möglichst wertfrei, besonders unabhängig vom Religiösen zu betreiben bestrebt war. Bei der Untersuchung der Gründe, die eine eingehendere und kritische Prüfung der psychologischen Ansichten des "Principio Supremo" und eine Weiterführung der von Rosmini angeregten Forschungen verhinderten, sind diese Umstände nicht zu vergessen.

Gerini und Caviglione, die beide im allgemeinen zu den

228) Vgl. Morando, S. 340 ff.

229) Casotti, S. 16.

Verfechtern der rosminianischen Ideen zu zählen sind, vertreten hinsichtlich der Schnelligkeit der kindlichen Entwicklung, wie wir sie im "Principio Supremo" dargestellt finden, eine geradezu entgegengesetzte Meinung. Auch wenn wir die etwas raschere geistige Entfaltung der Romanen berücksichtigen, scheint uns jedoch die Meinung Cavigliones gewagt. Andererseits können wir auch Gerini nicht voll zustimmen, obwohl der erste Eindruck, den die Lektüre der pädagogischen Psychologie des "Principio Supremo" hervorruft, ihm in einigen Punkten recht geben möchte, so etwa bezüglich der sittlichen Entfaltung. Die nähere Prüfung entscheidet jedoch zugunsten des Roveretaners. Selbst wenn die von Rosmini und seinen Mitarbeitern angestellten Untersuchungen vielleicht keinen allzu großen Kreis von Kindern erfaßten, kann man seine Ausführungen nicht als falsch bezeichnen, da sie sich jedenfalls auf Beobachtungen stützten.

Rosmini schreibt den Leseunterricht übrigens für das dritte Lebensjahr nicht vor, sondern behauptet lediglich, das Kind habe die dazu nötige Höhe der geistigen Entwicklung erreicht, denn er weiß auch, daß ihm die für das Lesenlernen unbedingt erforderliche Arbeitshaltung noch fehlt. Übrigens stimmt die heutige Psychologie Rosmini zu. Erinnerung sei an den Versuch R. Paulis an seinem 2;10 Jahre alten Kinde ²³⁰.

Wenn Gentile die Meinung vertritt, Rosmini habe bei den während der Abfassung des "Principio Supremo" aufgetauchten Schwierigkeiten, die sich aus dem Phasenaufbau auf Grund der Ordnungen der Intellektionen ergaben, das Unzulängliche seines Planes erkannt und deswegen das Werk überhaupt aufgegeben, so entspräche das weder dem Charakter des Roveretaners, noch der Bedeutung, die er dem Thema der Arbeit beimaß, noch auch der Tatsache, daß das Werk immerhin nach Vollendung der Darstellung der Intellektionen der fünften Ordnung eine Geschlossenheit erreicht hätte. Der Grund für das Zögern Rosminis liegt vielleicht mit darin, daß sich für die folgenden Altersstufen die Beobachtungsmöglichkeiten in seinen Asylen und Schulen wesentlich erweiterten, und seine Untersuchungen eben noch nicht soweit gediehen waren, daß er sie hätte schriftlich niederlegen können. Andererseits ist nicht ausgeschlossen, daß seinem scharfen Verstand sehr bald einleuchtete, daß für das Erwachsenenalter eine ausführliche Darstellung nach dem aufgestellten Plane überhaupt fraglich geworden wäre ²³¹. Um eine Lösung dieses Problems bemüht sich die heutige Psychologie noch vergebens. Hans Thomae weist diesbezüglich darauf hin, "daß den Wandlungen und mannigfachen Anpassungsvorgängen innerhalb der Erwachsenenpersön-

230) Zitiert nach Remplein, Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, S. 133.

231) Diese Meinung vertritt Gentile, Vgl. Morando, S. 341.

lichkeit durch eine als allgemeinverbindlich angesehene Phaseneinteilung doch recht schwer beizukommen ist"²³². Die Tatsache, welche aus dieser Feststellung folgt, hätte aber Rosmini nicht daran zu hindern brauchen, seine Darlegungen wenigstens für das Kindesalter zu Ende zu führen, was wohl noch im Bereiche des Möglichen gelegen wäre. Daß er sich aber mit dem unvollendeten Werke wenigstens gedanklich weiterhin befaßt haben muß, läßt auch die Tatsache vermuten, daß er in den Jahren 1843 bis 1846 die "Psicologia" verfaßte.

Er beschäftigte sich in seinen letzten Jahren neben seinen philosophischen und theologischen Studien mehr mit psychologischen als mit rein pädagogischen Problemen. Es ist deshalb auch unwahrscheinlich, daß er sich damals eingehender mit den Theorien Rousseaus auseinandersetzte und in der pädagogischen Psychologie ausdrücklich ein Werk gegen den "Emile" schaffen wollte, wie Casotti meint, obwohl man seine Arbeit in vielen Punkten als einen "Anti-Emile" bezeichnen könnte.

Um die rosminianischen Ausführungen pädagogischer Psychologie schon während einer ersten Lektüre einprägsamer zu gestalten, war es notwendig, den einzelnen Ordnungen der Intellektionen jeweils ihre kurze Zusammenstellung vorzuschicken. Es erübrigt sich deshalb eine ausführliche Übersicht, die überdies dem gegen Rosmini erhobenen Vorwurf zu schematischer Darstellungsweise in diesem Werk noch Vorschub leisten würde. So sei hier nur eine kurze Zusammenschau der Akte des Intellekts mit den entsprechenden des Willens - eine schematische Übersicht, die teilweise auf Rosmini selbst zurückgeht - geboten. Wegen der noch unvollständigen Darstellungen der fünften Ordnung der Intellektionen darf der Überblick darin auch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. (Siehe Übersicht, S.185).

Was uns Rosmini in seiner Entwicklungspsychologie hinterließ, ist ein ganz beachtlicher Beitrag zu den Anfängen der Kinderpsychologie überhaupt. Daß man ihm gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts nicht mehr Gewicht beilegte, war nicht von Vorteil für die Forschung.

Es wäre nicht gerechtfertigt, wollte man Rosminis Ausführungen allein vom Standpunkt unserer heutigen Psychologie aus beurteilen. Im Wesentlichen mußte er ein Kind seiner Zeit sein. Dies gilt besonders bezüglich des psychologischen Aspekts des menschlichen Erkennens, das in den Darlegungen des Roveretans eine so große Rolle spielt. Auch die Tatsache, daß der Beschreibung psychologischer Phänomene im Verhältnis zum Ausmaße der Deutungsversuche der ihnen entsprechenden inneren Abläufe zu wenig Raum gegeben wird, dürfen wir Rosmini nicht

232) Hans Thomae, Persönlichkeit, S.197.

Ordnung der Intellektionen	Beginn	Akt des Intellekts	Entsprechender Akt des Willens
I.	(mit dem ersten Lächeln)*	Wahrnehmung des Subsistierenden ²³⁴ .	Vollziona affettiva, die sich auf das ganze subsistierende Sein richtet ²³⁵ .
II.	(mit dem Sprechen)	Abstraktion der sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften, die interessieren ²³⁶ .	Vollziona affettiva, die sich auf die sinnlich wahrnehmbare Eigenschaft allein richtet, sei sie gut oder schlecht ²³⁷ .
III.	(mit der Lesefähigkeit)	Urteil über die Eigenschaften der Objekte oder Synthese, mit der man behauptet, daß ein gegebenes Subjekt eine gegebene Eigenschaft, die interessiert, aufweist ²³⁸ .	Vollziona apprezzativa, die sich auf einen Gegenstand richtet, insoweit der Geist in ihm die Eigenschaft erkennt, die interessiert, und ihn so schätzt ²³⁹ .
IV.	(mit dem Auftreten des Ichbewußtseins)	Vergleich zwischen zwei beurteilten Gegenständen, über die man ein drittes Urteil fällt, durch welches der eine dem anderen vorgezogen wird; apprezzazione ²⁴⁰ .	Vollziona apprezzativa, Bevorzugung, Wahl zwischen zwei Gegenständen ²⁴¹ .
V.	(mit dem Auftreten des timorose della sinderisi)	(Unterscheidung zwischen handelndem Subjekt und Handlung des Subjekts; Begriff von der Würde eines Wesens.)	(Vollziona apprezzativa, welche die Wesen ihrer Würde entsprechend wählt.)

* Die mit Klammern versehenen Angaben wurden vom Verfasser ergänzt.

234) "Percezione del sussistente," *Princ.*, n. 333.

235) "Vollziona affettiva, avente per suo termine tutto quanto l'ente sussistente," *Ebd.*

236) "Astrazione delle qualità sensibili interessanti," *Ebd.*

237) "Vollziona affettiva, avente per suo termine la qualità sensibile sola, buona o cattiva,..." *Ebd.*

238) "Giudizio circa le qualità degli oggetti, ossia sintesi colla quale si afferma essere una data qualità interessante in un dato soggetto," *Ebd.*

239) "Vollziona apprezzativa, avente per suo termine l'oggetto in quanto la mente riconosce in esso la qualità interessante, e così l'apprezza," *Ebd.*

240) "Paragone di due oggetti giudicati, su i quali si fa un terzo giudizio che preferisce l'uno all'altro, apprezzazione," *Ebd.*

allzu sehr zur Last legen. Ferner werden manche Deutungen psychologischer Äußerungen im Sinne seiner philosophischen Theorie nicht die allgemeine Zustimmung finden können. Es sei nur an die Auslegung des ersten kindlichen Lächelns erinnert. Anders erscheint es in dieser Hinsicht mit der Behauptung, das Kind werde zu lustbetontem, regem Phantasieschaffen von dem Bedürfnis seines Geistes gedrängt, "das Sein gleichsam einzusaugen, und zwar soviel als möglich, die Grade, die ihm innewohnende Ordnung, die Formen dieses Seins, welche das Wesen der begrenzten Dinge ausmachen"²³³. Man kann zwar auch hier wie Dyroff der Meinung sein, Rosmini verstehe es meisterhaft, die gleichen philosophischen Gedanken in immer wieder neuer Form darzubieten und es bei dieser Feststellung bewenden lassen. Wer aber der Entwicklung eines geistig aufgeschlossenen Kindes von vier bis fünf Jahren in seinen Betätigungen und Äußerungen, im Forschen seines sich immer mehr entwickelnden Geistes und im reichen Spiel seiner Phantasie folgt, findet die Erklärung Rosminis nicht so abwegig. Um seine Meinung begreiflicher zu machen, weist er mit Recht darauf hin, daß der gleiche Grund die Erwachsenen zum Lesen der Romane führe. Keiner der Leser glaube, die Dinge hätten sich so zugetragen, wie sie geschildert würden. Wer einen Roman zur Hand nehme, möchte vielmehr erfahren, wie die menschliche Natur beschaffen sei und wie sie wirke, wolle das menschliche Herz und die Natur der Leidenschaften kennenlernen²⁴².

Aber sein philosophischer Geist sowie seine pädagogische und psychologische Intuition haben Rosmini doch sehr viel Wichtiges erfassen lassen und herauszustellen gedrängt. So sieht man aus seinen Ausführungen, daß er sich der Bedeutung der Sprache für die geistige Entwicklung voll bewußt war. Beim ausführlichen Studium seiner diesbezüglichen Darlegungen findet sich kein Widerspruch zu dem, was die heutige Psychologie darüber lehrt, wenn auch gerade hier in erhöhtem Maße die Rücksicht auf die individuelle Veranlagung und die Beachtung der etwas rascheren Entwicklung der Romanen bedacht werden muß.

Seine Schrift enthält ferner deutlich die Forderung, alle Erziehung auf die psychologischen Erkenntnisse aufzubauen. Rosmini verwirft es, das Kind als kleinen Erwachsenen anzusehen, vor allem hinsichtlich der Beurteilung seines sittlichen Handelns. Er fühlt außerdem die Wirkung des Unterbewußten und weist auf seine Bedeutung im kindlichen Entwicklungsprozeß hin.

Aber trotz all dieser positiven Feststellungen muß man fragen: Stellt die pädagogische Psychologie Rosminis nur ein historisches

233) Vgl. S. 176.

242) Vgl. Princ., n. 411.

Dokument dar, oder enthält sie Wesentliches, was auch für uns heute noch aktuell ist?

Für eine Pädagogik, wie sie der Roveretaner bietet, erscheint uns seine Darstellung der Entwicklung der Sittlichkeit und des Gewissens beim Kinde besonders wertvoll.

Vergegenwärtigen wir uns nochmals und interpretieren wir kurz das in der rosminianischen Abhandlung Gebotene:

Die kindliche Sittlichkeit erfährt im Laufe ihrer Entwicklung drei wesentliche Modifikationen.

Die erste Form hat das intelligente reale Sein zum Gegenstand und als Norm und erzeugt das unmittelbare Wohlwollen. Ihre Forderung: "Anerkenne praktisch die moralischen Wesen als das, was sie sind, und zwar in bezug auf dich!"²⁴³

Die zweite Form hat den Willen der intelligenten realen Wesen zum Gegenstand. Ihre Forderung: "Richte dich nach dem guten Willen der intelligenten Wesen!"²⁴⁴

Die dritte Form endlich hat die Idee als Norm der Handlungen zum Gegenstand. Wenn das Kind denkt: "Habe ich zwischen mehreren intelligenten Wesen oder zwischen mehreren Willen zu wählen, so muß ich mich für das beste, bzw. den besten entscheiden", so folgt es keinem der realen Wesen mehr, sondern hält sich an die in der Idee aufleuchtende Ordnung. Die sittliche Forderung lautet demnach jetzt: "Tu das, was die Idee der Dinge, nach welcher ihr Wert bestimmt wird, dir zu tun vorschreibt!"²⁴⁵

Hat das Kind den Stand der Intellektionen der fünften Ordnung erreicht, so ist es bis zu dieser Höhe der sittlichen Entwicklung gelangt. Nach der Theorie Rosminis hebt aber die jeweils folgende Form die vorausgehende keineswegs auf, sondern ergänzt, vervollständigt sie.

Wir stehen wieder ganz auf dem Boden der rosminianischen Lehre vom Sein. Die erste Form hat das reale Sein zur Grundlage, die zweite das moralische, die dritte das ideale. Dies sind die drei Modi des Seins.

Wie wir sahen, erscheinen bis zum Alter der Intellektionen der fünften Ordnung alle für ein sittliches Leben notwendigen Elemente. Deshalb konnten wir auch an früherer Stelle behaupten, daß mit der vollständigen Behandlung dieser Phase das Werk des "Principio Supremo" eine gewisse Geschlossenheit erlangt hätte.

Nach Rosmini ist das dem Menschen angeborene Wohlwollen, seine von Natur aus positive Einstellung zur Umwelt - zutiefst al-

243) "riconosci praticamente gli esseri morali per quello che sono (rispetto a te)." Vgl. ebd. n. 403.

244) "uniformati alla buona volontà degli esseri intelligenti." Ebd. n. 403.

245) "fa ciò, che ti mostra dover tu fare la nozione o idea delle cose, colla quale si misura e pesa il valore delle cose stesse". Ebd. n. 403.

so das soziale Element in ihm - die natürliche Grundlage, aus der heraus das Gewissen entstehen kann. Wenn auch das günstigste Klima für die Entfaltung dieses Wohlwollens das Verhältnis darstellt, "das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat..."²⁴⁶, so ist dies aber doch auch in jeder anderen Atmosphäre der Liebe und Geborgenheit möglich. Freilich muß sich diese Liebesbindung zunächst zwischen Kind und einer Pflegeperson bilden und knüpfen.

Wenn Rosmini schreibt, das kindliche Wohlwollen entwickle sich am besten in einer Atmosphäre der Ruhe und Freude, so hat er damit ganz richtig gesehen. Denn es ist so, daß "die Schwingungen und Stimmungen in der Seele der Mutter weitgehend auf das Kind übertragen"²⁴⁷ werden. Die Beobachtung ergibt klar: Nähert man sich dem Säugling mit freundlicher, lächelnder Miene und läßt den Blick liebevoll auf ihm ruhen, so erwidert er dieses Wohlwollen schon im Alter von etwa sechs Wochen ebenfalls durch Lächeln. Auf ein finsternes Anblicken oder auf abstoßende, ungewohnte Gesichtszüge antwortet er mit einem Verziehen der Mundwinkel nach unten und mit nachfolgendem Weinen. "Auf dem Wege über diesen instinktbedingten Vorgang, der sich möglicherweise später zurückbildet, werden seelische Vorgänge von Kindern unmittelbar erfaßt. Gemütsbewegungen spiegeln sich, wenn auch in verschiedenem Grade, so doch in einer Art archetypischer Form, im Gesichtsausdruck wieder. Diese Ausdrucksformen sind auch beim Kind angelegt und werden durch einen unbewußten Nachahmungs- oder Übertragungsvorgang im Gesichte des Kindes hervorgerufen. Dadurch entsteht, so können wir uns vorstellen, die zu dieser Mimik gehörende Gemütsbewegung"²⁴⁸. Rosmini hat wohl diesen Sachverhalt im Auge, wenn er verlangt, man solle dem Kinde wohlwollend und freudig begegnen.

Hat das Kind die Stufe der Intellektionen der vierten Ordnung erreicht, so erlebt es nicht nur die Fähigkeit des Wollens in sich, sondern erkennt auch in den Personen, mit denen es umgeht, einen Willen. So hoch ist die Achtung und Wertschätzung des Willens überhaupt, auch des fremden, daß ganz spontan in ihm die Neigung entsteht, sich dem Willen des andern gleichförmig zu machen. Wenn Zulliger schreibt: "Das Kind, das lieben und achten gelernt hat, identifiziert sich mit den lebendigen Vorbildern"²⁴⁹, so fällt darunter wohl der seelische Vorgang, den Rosmini als das kindliche Streben, sein Wollen mit dem Willen der geliebten

246) H. Pestalozzi, Schriften, Zürich 1946, 3. Bd., S. 345.

247) Robert Scholl, Das Gewissen des Kindes, S. 21.

248) Scholl, S. 21.

249) Hans Zulliger, Umgang mit dem kindlichen Gewissen, S. 159.

Personen in Einklang zu bringen und zu erhalten, bezeichnet. Mit der ersten Störung der Harmonie zwischen eigenem und fremdem Willen, die ein Gefühl inneren Unbehagens im Kinde hervorruft, schlägt nach Rosminis Ausführungen die Geburtsstunde des Gewissens ²⁵⁰, dessen Bildungsmöglichkeit uns anlagemäßig gegeben ist. Ein Konflikt zwischen kindlichem Streben und dem Wollen der Pflegepersonen kam freilich auch schon früher vor. Aber die Phänomene der Disharmonie, von denen jetzt die Rede ist, treten erst im Alter von drei bis vier Jahren auf, einem Alter, in welchem demnach das Gewissen funktionsfähig wird. Scholl bestätigt dies ebenfalls auf Grund seiner Beobachtungen an den eigenen Kindern ²⁵¹.

Die Erkenntnis der Disharmonie mit dem fremden Willen, vornehmlich mit dem der Mutter, bzw. der Pflegeperson und die Entstehung des Gefühls inneren Unbehagens beim Kinde brauchen in diesem Alter nicht mehr unbedingt durch die Übertragung der Mimik eines mißbilligenden geliebten Antlitzes zu erfolgen. Sie können auch schon bei der Vorstellung der mißbilligenden Züge auftreten, später bereits beim Gedanken an die moralischen Ideale und Forderungen der Personen, mit denen das Kind sich identifiziert. Die Identifikation mit menschlichen Vorbildern birgt aber zweifellos Gefahren in sich, denen Rosmini durch eine möglichst frühe religiöse Erziehung entgegenwirken will. Dem "lieben" Gott, den auch die Eltern hochschätzen und lieben und zu dem sie beten, wendet das Kind schon frühzeitig in Identifikation mit Mutter und Vater sein Wohlwollen und seine Liebe zu. Um ihm aber über die Unzulänglichkeiten der Personen seiner Identifikation, die ihm bald auffallen und ihre Beispielhaftigkeit beeinträchtigen, hinwegzuhelfen, will ihm Rosmini schon im Alter von etwa zwei bis drei Jahren Christus, Maria und andere, sein Gemüt ansprechende Heiligengestalten, in psychologisch und sprachlich zugänglicher Form menschlich nahegebracht wissen. Nun kann die Identifikation auf diese übertragen werden ²⁵². Die Bildung der ethischen Begriffe erfolgt leichter, da es der Erzieher in der Hand hat, sie über die Gestalten der religiösen Heilsgeschichte dem sich entfaltenden Geiste in der jeweils erfaßbaren Weite und Form klar und einprägsam nahezubringen. In den Momenten des Konfliktes erhebt sich dann in der kindlichen Vorstellung die Stimme des

250) Vgl. S. 167, Anm. 156 und 157.

251) Scholl, Das Gewissen des Kindes, S. 17.

252) Ein Beispiel dafür: Dem Sohne des Verfassers war mit 2;8 Jahren die Kindheitsgeschichte Jesu erzählt worden. Ohne äußere Anregung half er sich von da ab lange Zeit bei seinem Kampf, "die Wut, die nicht gehen will, fortzuschicken" oder bei seinen Schwierigkeiten im Gehorchen dadurch, daß er sich mit dem Jesusknaben im Hause von Nazareth identifizierte und nun natürlich "so brav wie das Christkind" sein mußte.

Gewissens nicht mehr als solche eines Menschen, sondern als die Gottes.

Sobald die Entwicklung der Einsicht und der volizioni den entsprechenden Grad erreicht hat, ist es dem Kinde selbstverständlich, daß man mit dem Willen Gottes übereinstimmen müsse und diesen auch nicht "zu tyrannisieren" versuchen könne. Der Jesusknabe selbst, seine Mutter und alle Heiligen handelten so, wie es der himmlische Vater wollte, und es ist dem Kinde völlig verständlich, daß das, was Gott befohlen hat, von ihm und den Personen seiner Umgebung treu befolgt werden müsse.

Schon früh kommt es so im Kinde zu einer Identifikation zwischen der "Stimme des Gewissens" und dem Willen Gottes, der ihm als in den göttlichen Geboten und den Befehlen der Eltern und Erzieher gegeben vorgestellt wird. Auf diese Weise wird die Bildung des Gewissens durch die religiöse Erziehung schon früh beeinflusst und auf eine sichere Grundlage gestellt. Fehltritte der Mitmenschen, von denen das Kind Zeuge wird, können ihm nicht mehr so viel und leicht schaden, denn in solchen Fällen "haben es diese eben auch noch nicht fertiggebracht", wie es ihm selbst nicht selten ergeht.

Sobald das Kind nun anfängt, die Verantwortlichkeit für sein Handeln zu erfassen - also im Alter der Intellektionen der fünften Ordnung -, sucht es nach sittlichem Versagen die Wiederherstellung der Harmonie nicht nur mit den Pflegepersonen, sondern auch mit Gott. Auch wenn nach Rosmini in diesem Alter die Darstellung Gottes als des Vergelters von "Gut" und "Böse" durchgeführt werden soll, bleibt das Verhältnis zu ihm auf Liebe und nicht auf Angst vor der Strafe gegründet.

Der Begriff der Wiedergutmachung, der in primitiver Form dem Kinde leicht zugänglich ist (wenn man böse war, muß man etwas Liebes tun, damit die Eltern sehen, daß man wirklich wieder brav sein will), wird ihm an Hand von Beispielen aus der Heilsgeschichte so verständlich: damit Gott sieht, daß man wieder brav sein möchte, muß man seinen guten Willen zeigen.

Soll man nach der Theorie Rosminis für das Kind von vier bis fünf Jahren eine solche Höhe der sittlichen Entwicklung für möglich halten, so ist dem wohl unter der Voraussetzung zuzustimmen, daß im Kinde eine große Sensibilität und eine gute religiöse Empfänglichkeit vorgegeben sind.

Das Problem des Gewissens ist zweifellos nicht nur ein psychologisches; wir müssen uns hier aber auf diesen Aspekt beschränken. Rosmini hat Grundlage, Entstehung und Entwicklung des kindlichen Gewissens einer eingehenden Prüfung unterzogen. Er kam zu ähnlichen, ja manchmal gleichen psychologischen Erkenntnissen wie die heutige Forschung. Seine Einsicht in die Form der kindlichen Sittlichkeit und des kindlichen Gewissens, sowie in

ihre Entfaltung, ferner die pädagogischen Folgerungen daraus haben schon zu seinen Zeiten Aufsehen erregt und sollten auch heute in einer kindgemäßen Erziehung beachtet werden.

Rosmini hat bezüglich der Gewissensbildung Religion und Psychologie verwoben, so daß man dies - rein wissenschaftlich geurteilt - zunächst als Mangel ansehen könnte. Worin aber kann man die Bindungen und Verpflichtungen des Gewissens fester verankern als in dem unerschütterlichen Willen Gottes, in Gott selbst? Der Weg dahin führt zwar über die Knüpfung innerer Bande an Menschen oder an andere vergängliche Werte - und bei vielen bleibt es dabei -, aber die beste Sicherheit für gewissensgemäßes Verhalten gewährt die Religion. Ihre Bedeutung hierbei aufgezeigt zu haben, bleibt ein Verdienst Rosminis.

PÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNGEN UND BEZIEHUNGEN ROSMINIS

Die Forderung der Einheit in der Erziehung und ihre Begründung, sowie das Gesetz der Gradation und die damit in Zusammenhang stehenden, von Rosmini behandelten pädagogischen, psychologischen und methodischen Probleme stellen das Wesentliche seines theoretischen Beitrages zur pädagogischen Leistung des 19. Jahrhunderts dar, welches ein außerordentliches Interesse für Erziehungsfragen bekundete.

Die ungewöhnliche Belesenheit des Roveretaners, sein umfassendes Wissen sowie die Eigenart seines Geistes, in die aufgenommene Literatur und dargebotene Erfahrung von einem ganz persönlichen, durch seine Philosophie und Religiosität bestimmten Standpunkt aus hineinzuleuchten, sie oft in origineller Weise zu deuten und nicht selten gedanklich weiterzuentwickeln, erschweren den Versuch, nach seinen Beziehungen zu dem Gedankengut der Pädagogen der damaligen Zeit oder derjenigen, die aus früheren Epochen noch besonders lebendig waren, zu forschen.

Es ist in den vorliegenden Ausführungen schon verschiedentlich erwähnt worden, daß Rosmini sich zwar in erster Linie an der Lehre Christi, aber auch an den großen Denkern und Pädagogen des griechischen und römischen Altertums und der christlichen Ära orientierte. So waren ihm die Gedanken eines Platon, eines Aristoteles, eines Quintilian vertraut. Er kannte die einschlägigen Schriften der Kirchenväter, besonders die des hl. Augustinus.

Die Werke der bedeutenden humanistischen Erzieher Italiens, so die des Guarino Guarini aus Verona (gest. 1460) und des Vittorino Ramboldoni aus Feltre (1378-1446), welchen Karl Voßler den Begründer der modernen Erziehungskunst nennt¹, wurden von ihm hochgeschätzt². Von tiefer Wirkung auf ihn war sodann die Erziehungsweisheit des hl. Philipp Neri (1515-1595). Als Quelle für seine Schrift "Dell'Educazione Cristiana" ist das Buch des Kardinals Silvio Antoniano "Dell'Educazione cristiana e politica dei figliuoli" (Über die christliche und politische Erziehung der Kinder) anzusehen³. Dieses aus der Zeit der Gegen-

1) Karl Voßler, Italienische Literaturgeschichte, Berlin 1916, S. 58.

2) Über diese beiden Humanisten hatte Rosminis Vetter, Carlo De Rosmini, folgende Schriften verfaßt: "Die Idee des besten Lehrers im Leben und in der Lehre des Vittorino von Feltre und seiner Schüler" ("Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre e dei suoi discepoli", Bassano, 1801); "Leben und Lehre des Guarino aus Verona und seiner Schüler" ("Vita e disciplina di Guarino Veronese e dei suoi discepoli", Brescia 1805); vgl. Morando, S. 67 (1).

3) Antonianos Werk war 1584 zum ersten Male veröffentlicht worden. Vgl. Morando, S. 64.

reformation stammende Werk hatte Rosmini in seinen Jugendjahren eifrig studiert.

Von den italienischen Gelehrten des 17. Jahrhunderts gab vor allem Giambattista Vico (1668-1744), der "geniale Schöpfer der Geschichtsphilosophie"⁴, dem Roveretaner viele Anregungen zu seinen psychologischen Studien.

Rosmini orientierte sich ferner an der Pädagogik der religiösen Orden, z. B. der Jesuiten, der Schulbrüder des hl. Johannes von Lasalle, der Piaristen und anderer. Nirgends aber hat er dabei etwas ohne gründliche Überprüfung und Aussonderung in seine Theorie oder in die Vorschriften für seine Kongregationen und Schulen aufgenommen. Mag er die Studienordnung der Jesuiten noch so hoch schätzen, er übernimmt die Erziehungsgrundsätze der "Gesellschaft Jesu" nicht alle rückhaltlos, denken wir nur an die Ämulation. Auch die Achtung vor der inneren Freiheit und Selbständigkeit und allgemein vor der Persönlichkeit des Schülers wurde von Rosmini und seinen geistlichen Söhnen und Töchtern im Gegensatz zur jesuitischen Praxis stärker betont. Die gleiche kritische Stellungnahme zeigt er gegenüber den von ihm so hochgeschätzten Schulbrüdern⁵. Diese Kongregation widmete sich wie seine eigenen religiösen Familien gerade der Erziehung der sogenannten niederen Volksschichten⁶. Aber wenn er sich auch bezüglich der äußeren Organisation seiner Schulen, z. B. in der Einrichtung und Stärke der Klassen, in den Bestimmungen über die Ordnung in den Schulen und in Ermahnungen für das gute Betragen der Schüler teilweise an der reichen Erfahrung der schon Ende des 17. Jahrhunderts gegründeten "Brüder der Christlichen Schulen" orientierte und den Mitgliedern des "Institutes der Christlichen Liebe" als Ergänzung der eigenen Vorschriften die "Schulanleitung" der Schulbrüder empfahl⁷, so will er doch eine betontere individuelle Behandlung der Schüler, als Johannes von Lasalle sie seinen geistlichen Söhnen erlaubt, geht über dessen ausführliche Bestimmungen zur Weckung und Handhabung des Wetteifers⁸ hinweg und ist in seiner pädagogischen Theorie doch philosophisch und theologisch vielfach tieferschürfend. Daß Rosmini das Schrifttum des hl. Johannes von Lasalle selbst kannte und verehrte, zeigt sich nicht nur in der obigen Empfehlung, son-

4) Karl Voßler, *Italienische Literaturgeschichte*, S. 124.

5) Vgl. *Ep. comp.*, X., pag. 723, nach *Antologia*, S. 115.

6) Vgl. dazu: Fr. Isidoro di Maria, *Un precursore nel campo delle istituzioni scolastiche nei metodi didattici ed educativi*, Milano 1926. S. 265 ff.

7) Vgl. *Morando*, S. 277.

8) Vgl. *Pädagogik des hl. Johann Baptist de la Salle und der christlichen Schulbrüder*, in deutscher Bearbeitung von Fr. Petronius Paltram, Freiburg 1911, S. 179 ff.

dern auch bezüglich des Bildes, das er von der Lehrerpersönlichkeit entwirft⁹.

Rosmini vertiefte sich aber keineswegs nur in das katholische pädagogische Schrifttum. Wo immer er Wahrheit zu finden hoffte, suchte er und übernahm das als richtig Erkannte. So wurde schon erwähnt, daß er die von Comenius aufgestellte "Goldene Regel der Methodik", der Anfang der Erkenntnis müsse jederzeit von den Sinnen ausgehen, als methodisches Allgemeingut der damaligen Zeit billigte. Ferner gehen seine Grundsätze, das Interesse und die Aufnahmefähigkeit der Schüler zu berücksichtigen, auf den ersten Systematiker der mitteleuropäischen Pädagogik zurück. Die schon von Cicero¹⁰ ausgesprochene, von Comenius zitierte und von Rousseau in eigener Deutung wiedergegebene Einsicht, man sei vor Abwegen sicher, wenn man der Natur als Führerin folge, wird von Rosmini in seinen Theorien verarbeitet. Wie sich noch zeigen wird, treffen wir aber gerade hierin auf scharfe Gegensätze zu Rousseau, was auch bezüglich der religiösen Erziehung gilt, worin der Roveretaner vollständig mit den Ausführungen des Comenius übereinstimmt: "Die Sorge für die Einflößung der Frömmigkeit soll schon in der frühen Kindheit beginnen. . . Die Kinder mögen also vom ersten Gebrauch der Augen, der Zunge, der Hände, der Füße an lernen, zum Himmel aufzublicken, die Hände zu erheben, Gottes und Christi Namen auszusprechen, sich vor der unsichtbaren Majestät Gottes zu beugen und dieselbe zu verehren. . . Sie mögen sich gewöhnen, alles, was sie sehen, hören, tasten, tun und leiden, auf Gott zu beziehen, unmittelbar oder mittelbar"¹¹.

Wir wissen auch, daß Rosmini sich eingehend mit Lockes Buch "Einige Gedanken über die Erziehung" befaßte. Manche Ansichten des englischen Pädagogen fanden in seinen Schriften einen Niederschlag, so beispielsweise die Betonung der körperlichen Ertüchtigung und die Forderung, dem kindlichen Geiste möglichst frühzeitig eine einfache Idee Gottes als des höchsten Wesens, von dem alles abhängt, zu vermitteln.

Besonders zahlreich sind die Hinweise des Roveretaners auf Rousseau. Seinen Naturalismus, sowie die Form der von ihm geforderten Freiheit und die Ausführungen über die Autorität lehnt Rosmini freilich ab. Dante Morando bringt zum ersten Male eine bisher der Forschung entgangene Widerlegung der negativen Erziehung des Genfer Schriftstellers, die Rosmini in einem Brief an

9) Dies erkennt man sogleich bei der Lektüre der Schrift "Les douze vertus d'un bon maître", eines nach dem Plane des Reimser Pädagogen und Heiligen von dem Generalobern Frère Agathon herausgegebenen vortrefflichen "Vademecums" für den christlichen Jugenderzieher.

10) Vgl. Johann Amos Comenius, *Didactica magna*, Leipzig 1910, S. 71.

11) Vgl. ebd., S. 143 ff.

seinen geistlichen Sohn Don Marco Pecaria niederlegte. Sie scheidet die Ansichten beider Männer in grundsätzlichen Fragen:

"Die fundamentalen Grundsätze aller Irrtümer Rousseaus sind,

1. daß der Mensch als gut zur Welt komme (wodurch er folglich die Erbsünde leugnet).

2. daß der Gedanke die transformierte Sensation darstelle (dies ist zwar nicht ausgesprochen, aber angenommen), und daß sich demnach mit der Entwicklung der Sensationen der Gedanke entwickle.

3. daß die Natur gut, nur die Gesellschaft schlecht sei.

Von diesen Prinzipien leitet er die negative Erziehung ab. Was soll die Erziehung leisten? Viel, antwortet er, sie muß nämlich verhindern, daß etwas geschehe. Also ist keine Autorität nötig, da die Natur alles bewerkstelligt: Man lasse das Kind frei, nur in Abhängigkeit von Dingen, nicht aber von Personen!

Die Einwendungen gegen die Autorität sind demnach folgende:

1. Die Autorität zieht den Menschen von der Natur, die gut ist, weg, d.h. von den natürlichen Instinkten usw.

2. Die Autorität raubt dem Kinde die Freiheit; diese aber soll es ja gerade entwickeln usw.

3. Die Autorität gehört der Gesellschaft zu, aber diese ist verdorben und selbst Verderberin usw.

Diese drei Einwände entsprechen den drei Prinzipien. Rousseau verfällt in eine Menge von Widersprüchen. Unter anderen in folgende: Der Mensch kommt nach ihm gut zur Welt. Gleichzeitig sagt er, daß das Kind erst sehr spät von der Vernunft geleitet werden dürfe, weil es im Grunde doch nur der Furcht und dem eigenen Interesse nachgebe, auch wo es der Vernunft zu folgen scheine. Es gehorche aus Heuchelei, aus Habgier, aus Eitelkeit, die in ihm erwachten. Er schreibt dem Kinde alle Laster zu und vermeint, daß es genüge, zu ihrer Entstehung beim Kinde nur die Autorität und die Vernunft anzuwenden; dann beschuldigt er diese beiden, die Laster im Kinde hervorgerufen zu haben, denn er wiederholt, daß es an sich gut, die Natur vortrefflich usw. sei¹². Rosmini hatte sich zweifellos gründlich mit der Lektüre des "Anti-Emile" von Kardinal Gerdil¹³ befaßt und weist Pecaria auf dieses Werk hin. Aus der Gesamtdarstellung des pädagogischen Gedankengutes des Roveretaners ist jedoch klar ersichtlich, daß er durch das direkte Studium Rousseaus, sodann auch über Pestalozzi und Mme. Necker de Saussure dessen bleibende pädagogische Erkenntnisse aufgenommen hat.

12) Ep. comp. XII, pp. 290-91, nach Morando, S. 431.

13) Kardinal Sigismund Hyazinth Gerdil verfaßte als Antwort auf Rousseaus "Emile" die "Réflexion sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de M. Rousseau", damals unter dem Namen "Anti-Emile" bekannt.

Rosminis Beziehungen zu den italienischen Pädagogen seiner Zeit wurden zuletzt von Dante Morando eingehend untersucht.

Raffaello Lambruschini (1788-1873), in Genua geboren, aber beinahe sein ganzes Leben in Florenz zubringend, veröffentlichte daselbst von 1836 an die von Rosmini hochgeschätzte Zeitschrift "La guida dell'educatore" (Führer des Erziehers) und verfaßte einige pädagogische Werke¹⁴. Da er zunächst mehr aufklärerischen Ideen zuneigte, war seine Stellung zu Rosmini bis etwa zum Jahre 1848 ziemlich ablehnend. Erst dann traten sie in näheren, auch brieflichen Kontakt. Nach der Ansicht Rosminis betonte der Florentiner Freund die religiöse Fundierung der Erziehung nicht deutlich genug.

Seit den Studienjahren in Padua unterhielt Rosmini mit Niccolò Tommaseo (1802-1874) eine ehrliche Freundschaft. Wenn G. G. Gerini diesen "ein erhabenes Beispiel jeder sittlichen und bürgerlichen Tugend"¹⁵ nennt, so war es nicht zuletzt der Einfluß des Roveretaners, der den so unbeständigen Dichter immer wieder zu sich selber zurückführte. Tommaseo wurde von Rosmini auf das pädagogische Problem aufmerksam gemacht¹⁶. In seiner Forderung einer echten Volkserziehung als Grundlage für die nationale Erweckung und Einigung stimmt er mit seinem priesterlichen Freund in Stresa gänzlich überein.

Gino Capponi (1792-1875), später Präsident des Ministerrates in Toskana, trat auch erst nach den Ereignissen von 1848 in briefliche Beziehung zu Rosmini, obwohl er seine pädagogischen Schriften eher gekannt haben mußte, wie aus den von ihm 1840/41 verfaßten "Frammenti sull'educazione" (Fragmente über die Erziehung) klar ersichtlich ist. Capponi war es auch, der Rosmini im Jahre 1849 als Mitglied in die "Accademia della Crusca"¹⁷ wählte. Mehr noch als der Roveretaner bestand Capponi auf der pädagogischen Forderung, die Eigenentwicklung des Kindes nicht durch ständige Einwirkungen von seiten des Erziehers zu stören. Seine Abneigung gegen die wissenschaftliche Pädagogik und sein

14) "Von der Erziehung" ("Della Educazione". Turin 1849, 1864 und Florenz 1892); "Vom Unterricht" ("Della istruzione". Florenz 1852, 1871).

15) In der Einleitung zu G. A. Rayneri, Pädagogik in fünf Bänden, S. 36.

16) Aus der Feder Tommaseos stammen: "Von der Erziehung - Wünsche und praktische Beispiele" ("Dell' Educazione: Desiderii e saggi pratici". 2 Bände, Turin 1856); "Erziehung und Unterricht des Volkes und der italienischen Nation" ("Educazione e ammaestramento del popolo e della nazione italiana". Turin 1871).

17) Dies war eine schon 1582 in Florenz gegründete wissenschaftliche Akademie, die sich ursprünglich zur Aufgabe gestellt hatte, in der italienischen Sprache die toskanischen Wörter von den anderen zu sondern und das Toskanische zur Schriftsprache Italiens zu erheben.

Mangel eines soliden, rational unterbauten Glaubens ließen den Roveretaner bei aller Verehrung, die er für den "guten Marchese Gino Capponi"¹⁸ hegte, nicht alle seine Ideen billigen.

Mit Ferrante Aporti aus Cremona (1791-1851), dem Begründer der Kinderasyle in Italien und späteren Professor für Methodik an der Universität Turin (1844), stand Rosmini in Briefwechsel. Seine "Schwestern der Vorsehung" leiteten ihre "asili" ganz im Sinne Aportis. Auch in den Ausführungen des "Principio Supremo" über die Spracherziehung des Kindes sind dessen Einflüsse unverkennbar.

Noch mit anderen, weniger bekannten italienischen Pädagogen seiner Zeit stand Rosmini in direkter Verbindung oder kannte und empfahl ihre Werke. Zu ihnen zählen Antonio Fontana, Giuseppe Taverna, Vitale Rosi und Luigi Alessandro Paravicini. Ihre nähere Behandlung ist für die deutschen Leser von geringerer Bedeutung.

Hier seien dagegen noch einige Relationen erwähnt und Verwandtschaften oder Unterschiede zu außeritalienischen Pädagogen herausgestellt, die bisher nicht in dieser Form geboten wurden oder von unserem Standpunkt aus größeres Interesse verdienen.

Viele Berührungspunkte zeigen die Pädagogik und Methodik Rosminis mit den Werken Pestalozzis. Ihre Beziehungen sind schon verschiedentlich Gegenstand der Untersuchung gewesen. L. B. Billia und G. Gentile¹⁹ behaupteten, Rosmini habe die Werke Pestalozzis nicht gekannt. Dante Morando aber konnte das Gegenteil beweisen und erwähnt einen Brief an Gustavo di Cavour vom Jahre 1839, in welchem Rosmini schreibt, er besitze zwei dicke Bände über Erziehung aus der Feder Pestalozzis. Sie befanden sich damals allerdings in Tirol, und er hatte sie so nicht zur Hand. Außer einem von Morando noch angeführten Zitat aus Pestalozzi, das Rosmini einer methodischen Notiz beifügte²⁰, liegen keine weiteren Hinweise auf eine direkte Abhängigkeit vor. Es scheint, daß die methodischen Beziehungen zu dem Schweizer Pädagogen mehr auf dem Wege über die Schriften des Franziskaners P. Girard²¹ und die Verwandtschaft psychologischen und päd-

18) Vgl. Carteggio Lambruschini-Rosmini, p. 116, nach Morando, S. 458.

19) Vgl. Morando, S. 435.

20) Vgl. Morando, S. 436.

21) Der aus Freiburg/Schweiz stammende P. Girard (1765-1850) mußte im Auftrage seiner Landesbehörde Pestalozzis Erziehungsanstalt in Yverdon begutachten. Wenn auch sein Urteil nicht nur positiv war, so wurde er doch in seinem eigenen pädagogischen Wirken von Pestalozzi stark angeregt und beeinflusst. Im Gegensatz zu Pestalozzi stellte er die Muttersprache in den Mittelpunkt des Unterrichtes, ein Moment, das wir in der starken Betonung und ausführlichen Behand-

agogischen Charakters über das Werk der Mme. Necker de Saussure entstanden.

Gemeinsam ist beiden Pädagogen, daß sie ein psychologisches Gesetz der Gradation vertreten. Aber Pestalozzi schließt daraus: "Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechtes ist unwandelbar. Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben; es ist nur eine gut, und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht"²². Pestalozzi mußte deshalb auch bei seinen Lehrern auf der unbedingten Einhaltung seiner Methode bestehen. Dem Roveretaner lagen solche Schlußfolgerungen fern, denn er wußte, daß man die didaktischen Methoden nicht so vereinfachen kann, wenn sie sich auch nach den Prinzipien richten müssen, nach welchen die Natur vorgeht und die geistigen Kräfte entwickelt. Pestalozzi glaubte ferner, daß die künftigen Unterrichtsbücher viel mehr mit Rücksicht auf das Gesetz der Gradation abgefaßt werden müßten, als dies Rosmini für möglich hielt. Im "Principio Supremo della Metodica" spricht er, von der absichtlichen, also nicht natürlichen Sprecherziehung handelnd, lediglich davon, diese könnte erst gut gelingen, wenn ein Gelehrter in einem Buch viele, für jede Ordnung der Intellektionen charakteristische Gedanken gesammelt und in passende Worte gekleidet hätte²³. Einer Methodengläubigkeit, wie wir sie bei Pestalozzi finden, ist Rosmini abhold. Sein klares, philosophisches Denken hat ihn davor bewahrt. Der Spontaneität des Kindes legen beide gleich große Bedeutung bei. Was Rosmini über die Selbsttätigkeit schon bei Vico gefunden hatte, sah er in ganz neuer Weise bei Pestalozzi betont und machte sich auch dieses Prinzip zu eigen. Beide Pädagogen wollen die harmonische und naturgemäße Entwicklung aller Kräfte im Zögling, denn nur so kann sich echte Sittlichkeit entfalten, nur so strebt der Mensch nach wahrer Vollkommenheit.

Während wir das Humanitätsideal Pestalozzis im Sinne von Schiller und Herder verstehen müssen, ist es bei Rosmini eingebettet in seine Ethik und katholische Religiosität. Die Erziehung zur Gemeinschaft ist beiden eine Selbstverständlichkeit, wird bei Rosmini jedoch auf einer religiös breiteren Basis aufgebaut.

Die Forderung einer möglichst frühen religiösen Erziehung des Kindes, sowie die Weckung und Förderung des Gewissens durch die Mutter und allgemein durch die Familienerziehung ist sowohl

lung der Sprech- und Spracherziehung des Roveretaners wiederfinden. Morando weist deshalb auch darauf hin, daß Rosmini die methodischen Schriften des Schweizer Franziskaners gelesen haben mußte. Diese sind der Sprachlehrgang "Grammaire des campagnes" von 1812 und eine didaktische Arbeit über den Anschauungsunterricht "Explication du plan de Fribourg" von 1827.

22) Vgl. H. Pestalozzi, Schriften. Zürich 1946, 3. Bd., S. 322.

23) Vgl. Princ., n. 343.

dem protestantischen Pestalozzi als auch dem katholischen Rosmini das größte Herzensanliegen. Die diesbezüglichen Ausführungen im "Principio Supremo della Metodica", welche in Anlehnung an das Werk der Mme. Necker de Saussure entstanden, aber dann vertieft wurden, verraten auf den ersten Blick ihre ursprüngliche Quelle und den Weg, wie sie zu Rosmini gelangten: "Die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Denkens und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen; 'denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will er seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?'" "Ich frage mich also: Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? - Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? - und ich finde, daß sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statt hat..."²⁴.

Aber schon der Vergleich dieser Einsichten Pestalozzis mit den entsprechenden Abhandlungen bei Rosmini zeigt die Verschiedenartigkeit der geistigen Veranlagung beider Männer. Pestalozzi besitzt zweifellos eine ungewöhnlich große pädagogische Intuition. Diese ist bei Rosmini wesentlich geringer. Aber der Roveretaner übertrifft Pestalozzi weit an Schärfe, Klarheit und Tiefe des Denkens und Zielstrebigkeit im Handeln. Pestalozzi sieht eigentlich nur noch das pädagogische Problem, während Rosmini dieses immer auch unter dem weiteren Aspekten seiner Philosophie und seines Glaubens betrachtet. Pestalozzi besaß nur geringes organisatorisches Talent, während Rosmini darin hervorragte. Dies hatte bei ersterem zur Folge, daß er häufig Widerwärtigkeiten von seiten seiner Mitarbeiter ertragen mußte, während Rosmini wie Benedikt, der Patriarch der Mönche, mit väterlicher Würde seine geistlichen Söhne und Töchter leitete, mit Sicherheit alles lenkte und bei der Lösung jeder neuen Aufgabe mit einem wohl-durchdachten Plane ans Werk ging.

Doch manche menschliche Züge und innere Lebensschicksale sind ihnen gemeinsam. Ihre Herzensgüte, ihre Lauterkeit, ihre Demut, die Tiefe ihrer religiösen Veranlagung zeichnen beide unter den übrigen bedeutenden Pädagogen jener Zeit aus und machen sie uns nicht nur wegen ihrer erzieherischen Leistungen für immer liebenswert.

24) H. Pestalozzi, Schriften, Zürich 1946, 3. Bd., S. 345.

Klar und eindeutig sind die Beziehungen zwischen der Kinderpsychologie des "Principio Supremo della Metodica" und derjenigen der "Éducation progressive" aus der Feder der Albertina Necker de Saussure (1746-1841). Diese Genfer Schriftstellerin veröffentlichte von 1828 bis 1838 als Frucht jahrelanger psychologischer Beobachtungen an vier eigenen Kindern und an ihren Enkeln und des Studiums der bekanntesten pädagogischen Schriften ein dreibändiges Werk, von dem die beiden ersten Bände schon 1833 von der Académie française preisgekrönt wurden²⁵. Es ist verwunderlich, daß man diese Arbeit in Deutschland so wenig beachtete, während sie sogar von der pädagogisch interessierten katholischen Geistlichkeit Italiens über die Maßen gepriesen wurde²⁶.

Rosmini hatte das Buch von Gustavo di Cavour erhalten, an den er 1839 darüber schrieb: "Ich habe den ersten Band der Madama Necker de Saussure gelesen, und er hat mir außerordentlich gut gefallen. Ich fand darin feine Beobachtungen und Gedanken, die mir auch schon gekommen waren"²⁷. Es ist also nicht ganz richtig, wenn E. Formiggini Santamaria schreibt, der "Principio Supremo della Metodica" sei fast einzig eine geniale Anwendung der Ideologie Rosminis auf die Psychologie der "Éducation progressive"²⁸. Einerseits handelt es sich um unabhängig voneinander entstandene gleiche Gedankengänge, die wohl auf ähnliche psychologische und pädagogische Vorstudien und Beobachtungen zurückzuführen sind, andererseits enthält das Werk Rosminis auch viele ganz neue Ideen.

Der Roveretaner zitiert zwar sehr häufig Stellen aus der "Éducation progressive", folgt teilweise dem Gang ihrer Abhandlungen und lobt die Verfasserin wegen ihrer gründlichen Beobachtungen und treffenden Bemerkungen, aber seine Ausführungen stellen eine derartige innere Weiterentwicklung ihres Werkes dar, daß etwas ganz Neues aus ihm geworden ist. Übereinstimmung herrscht im Ziel der Erziehung, wenn man die von Rosmini im Sinne seiner Ideologie und seiner katholischen Gläubigkeit vorgenommene Umdeutung nicht in den Vordergrund rückt. Beide wollen "die Bildung des Menschen als Person in sittlicher und religiöser Einheit

25) Hélène Naville urteilt über das Buch folgendermaßen: "Il y a dans cet ouvrage un élément permanent, impérissable, qui échappe aux injures du temps, et cela, d'un part parcequ'il est basé sur l'expérience et l'observation, de l'autre, parcequ'il rattache toute l'éducation à l'idéal le plus élevé, c'est-à-dire à l'idéal chrétien." Jahrbuch der Schweizer Frauen, 1919, S. 82.

26) So zum Beispiel von Lambruschini, vgl. Morando, S. 439.

27) Ep. comp. VII. 254. nach Morando, S. 439.

28) Vgl. Morando, S. 440.

und Harmonie"²⁹. Mme. Necker lieferte Rosmini in ihrem Werke eine einzigartige Sammlung genauer und vielseitiger psychologischer Beobachtungen mit feinsinnigen Bemerkungen und Ratschlägen, ohne die der Roveretaner nie imstande gewesen wäre, den "Principio Supremo della Metodica" in der uns vorliegenden Form zu schreiben. Als Priester und Mönch, dem der vertraute Umgang mit Kindern und der Einblick in die Intimität eines harmonischen Familienlebens, wie eine Mutter sie erleben kann, fehlte, konnte er niemals jene tiefen Einsichten in die kindliche Psyche gewinnen wie Mme. Necker. Ihr wiederum fehlten die Voraussetzungen für eine gründliche wissenschaftliche Deutung und Verarbeitung ihrer Aufzeichnungen. Gerade aber das hat Rosmini versucht. Dem Zweck entsprechend, den er mit seinem "Principio Supremo della Metodica" verfolgte, hat er ferner Neues hinzugefügt. Manche Einblicke in die Erziehung zu katholischer Frömmigkeit oder in die Möglichkeit einer wohldurchdachten methodischen Sprech- und Spracherziehung konnte Mme. Necker nicht besitzen. So also wollen die Beziehungen gedeutet werden, die zwischen den Werken der beiden bestehen.

Rosminis Beziehungen zur deutschen Pädagogik sind weniger durchsichtig. Daß er sich aber mit ihr befaßte, wurde schon im biographischen Teile angedeutet und geht auch aus Briefen von 1815 hervor: "Wenn wir auf die Deutschen schauen, wie viele und ausgezeichnete pädagogische Werke haben wir da!"³⁰ Ferner meint er an einer anderen Stelle: "Wenn es in Deutschland sehr tüchtige pädagogische Schriftsteller gibt, muß man sie eben studieren, um sie kennenzulernen"³¹.

Namentlich erwähnt er nur Johann Georg Sulzer, den wir trotz seiner schweizerischen Abstammung zu den deutschen Pädagogen rechnen können, und Vinzenz Eduard Milde.

J. G. Sulzer (1720-1779) aus Winterthur verbrachte seine fruchtbarsten Jahre in Berlin, zuerst als Professor am Joachimsthaler Gymnasium, dann als Leiter der Ritterakademie. Rosmini muß sich mit ihm ziemlich genau befaßt haben. In einem Brief an Don Bartolomeo Oliari vom 2. Sept. 1825 spricht er davon, er habe Sulzers pädagogische Schrift (vgl. S. 93) wieder durchgelesen und führt gleichzeitig aus: "Ich finde darin sowohl für die Ausrichtung des Intellekts wie für die Erziehung des Willens, für die Bildung des Herzens und für die Unterdrückung der bösen Neigungen und Leidenschaften der Kinder nützliche Hinweise"³². In vie-

29) Vgl. ebd. S. 439.

30) Vgl. Ep. comp. I., p. 67, nach Morando, S. 62.

31) Ebd. nach Morando, S. 63.

32) Ep. comp. I., pagg. 658-661, nach Antologia, S. 27

len Ansichten stimmen die beiden Männer überein. Die Forderung der harmonischen Ausbildung der Kräfte, der Berücksichtigung der kindlichen Aufnahmefähigkeit und des Entwicklungsstandes bei der Darbietung des Stoffes, sowie das Betonen der Muttersprache sind ihnen gemeinsam. Rosmini kritisiert jedoch einige Unklarheiten an Sulzers Werk. Er bemängelt, daß von der Selbstbeherrschung und dem Kampf gegen die ungeordneten Leidenschaften in zu allgemeiner Form die Rede sei. Sulzer gehe nicht deutlich genug auf diese Leidenschaften ein, was nötig wäre, "damit man sicher wisse, mit welchen Feinden man kämpfe"³³. Da es nach seiner Auffassung auch nicht möglich ist, eine Untugend mit einer anderen auszutreiben, wenn man zu wahrer Sittlichkeit erziehen wolle, so kann er mit dem Leiter der Preußischen Ritterakademie, der die Pflege eines bewußten Ehrgeizes als Erziehungsmittel befürwortete, nicht übereinstimmen. Rosmini schreibt denn auch: "Wo er (Sulzer, d. Verf.) prüft, welches die Strafen bei Kindern sein sollen, will er, daß sie ihrer Gemütsart und der Situation angemessen seien; er sagt jedoch, daß für die ehrgeizigen Gemüter die Schande eine nützliche und wirksame Strafe darstelle. So billigt er den Ehrgeiz und will ihn zur Bekämpfung der anderen Laster eingesetzt wissen, während er doch zuvor gelehrt hatte, man müsse die ungeordneten Leidenschaften des Herzens ausrotten"³⁴. Es handelt sich hier um eine Polemik Rosminis gegen die Ämulation, die er im gleichen Briefe "eine der vielen Spielarten des Ehrgeizes"³⁵ nennt.

Während wir so einen klaren Beweis dafür haben, daß Rosmini die Schriften Sulzers wirklich kannte und sich mit seinen pädagogischen Theorien auseinandersetzte, fehlt uns ein solcher Hinweis bezüglich der "Erziehungskunde" Mildes³⁶, die bei uns bis in die neuere Zeit hinein als Handbuch hochgeschätzt wurde³⁷. Rosmini wünschte dieses Werk in deutscher Sprache schon während seines Universitätsstudiums (s.S.16). Selbst wenn er es damals nicht erhalten haben sollte, so fand er es 1827 in italienischer Übersetzung vor³⁸. Wir dürfen also wohl mit Sicherheit annehmen, daß er es wenigstens dann in die Hand bekam. In der gesam-

33) Ebd. nach Antologia, S.28.

34) Ebd.

35) Ebd. nach Antologia, S.29.

36) Vinzenz Eduard Milde (1777-1853), 1800 Priester, 1805 Professor der Pädagogik in Wien, 1823 Bischof von Leitmeritz, 1832 Fürstbischof von Wien.

37) Letzte Ausgabe 1908 bei Ferdinand Schöningh, Paderborn.

38) Vgl. Morando, S.63 (1).

ten Literatur des Roveretaners und in der über ihn steht jedoch nichts mehr von eventuellen Beziehungen zu Milde.

Vergleicht man das pädagogische Schrifttum beider, so fällt zwar sofort auf, daß sie die fundamentale Bedeutung der Psychologie und der Ethik für die Pädagogik betonen, aber dieses Gemeinsame stellt keine Abhängigkeit Rosminis von Milde dar, sondern geht genau so, wie andere gleiche erziehlische Forderungen und Methoden, auf dasselbe Quellenstudium zurück. Es besteht zwischen den Abhandlungen beider aber ein Unterschied, welcher wohl den Grund einer so vollständigen Ignorierung des Wiener Priesters durch Rosmini darstellen dürfte. Der Roveretaner, der eine Erziehung fordert, die "einzig" religiös sein müsse, und der bei der Verwirklichung einer alles vom christlichen Standpunkt aus gesehenen Pädagogik eine staatliche Einmischung höchstens in förderndem Sinne zuläßt, kann die nachgiebige Einstellung Mildes gegenüber der österreichischen Erziehungsbehörde nicht billigen, welche aus folgenden Sätzen Gerhard Karl Kahls spricht: "Bei Abfassung der 'Erziehungskunde' mußte Milde, wenn er dem Buche allgemeinen Eingang verschaffen wollte, auf die behördlichen Instruktionen Rücksicht nehmen. In denselben hieß es unter anderem: 'In den pädagogischen Vorlesungen soll vorzüglich gezeigt werden, daß Ausbildung der Anlagen eines Zöglings zur höchst möglichen sittlichen Güte der letzte und höchste Zweck aller Erziehung ist; sie sollen das Wichtigste und Notwendigste von allem dem umfassen, was Beobachtungsgeist und Erfahrung bisher als das Beste und Zweckmäßigste in Ansehung der physischen Erziehung als auch der intellektuellen und moralischen bestätigt haben. Es versteht sich aber, daß die Religionsgegenstände ohne Berührung bleiben müssen'" ³⁹. Diese sollten nur in besonderen Vorlesungen behandelt werden. Für Rosmini wäre die Abfassung eines pädagogischen Werkes in einer solchen Form seiner Mentalität nach undenkbar gewesen. Denn eine Pädagogik ohne Einbettung in die religiöse Wertwelt hielt er für unvollständig und gefährlich. Das ist wohl die Erklärung dafür, daß er ein so ausgezeichnetes systematisches Werk der Pädagogik unberücksichtigt ließ und es auch nicht empfahl.

Die Beziehungen zwischen Fröbel und Rosmini wurden zuerst von Frau William Gray untersucht, die 1895 in Boston eine englische Übersetzung des "Principio Supremo della Metodica" herausgab. Die jüngsten und abgeschlossensten Ergebnisse stammen von Dante Morando. Er bezeichnet es als sehr wahrscheinlich, daß die beiden Zeitgenossen nichts voneinander wußten ⁴⁰, scheint

39) Gerhard Kahl in "Vinzenz Eduard Mildes Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde", Vorwort, S. 10, Paderborn 1908.

40) Vgl. Morando, S. 442.

sich aber zu widersprechen, wenn er fast an der gleichen Stelle schreibt, wenn man die rosminianische Pädagogik und Didaktik von bestimmten Gesichtspunkten aus betrachte, so könne man Fröbelsche Einflüsse feststellen⁴¹. Schon vorher, den Kampf um die Errichtung von Kinderasylen in Italien durch Ferrante Aporti⁴² erwähnend, zitiert er einen Brief Rosminis, in welchem dieser sich für die Kindergärten ausspricht. Von seiten des Klerus hatten sich nämlich Stimmen gegen Aportis Einführung erhoben, weil sie "in der Tat als Einrichtungen des protestantischen und nichtklerikalen Geistes entstanden waren"⁴³. Rosmini antwortet den Gegnern: "Die Asyle können nach meinem Dafürhalten ein ausgezeichnetes Werk christlicher Nächstenliebe sein"⁴⁴. Deshalb hatte er auch den von Aporti 1831 in Cremona verwirklichten Gedanken des Kinderasyles aufgegriffen und schon 1832 durch die "Schwestern der Vorsehung" ein solches in Turin eröffnen lassen.

Selbst wenn Rosmini von Fröbel gehört haben sollte, könnte dies erst etliche Jahre nach der Eröffnung von Aportis "asili infantili" gewesen sein. Die Kindergartenidee war Fröbel in Burgdorf gekommen, das er 1836 verließ, wurde 1837-1840 im "Sonntagsblatt" niedergelegt und erst um 1840 in Blankenburg in die Tat umgesetzt. Weder bezüglich der Gründe für die Errichtung der Kindergärten, noch hinsichtlich ihrer praktischen Gestaltung können deshalb Einflüsse Fröbels auf die von Aporti eingeführten "asili" und auf Rosmini gekommen sein. Fröbel war durch die Philosophie der deutschen Idealisten zu seiner Forderung nach "Lebenseinung" angeregt worden, in welcher, der Formtrieb den Lebenstrieb vergeistigend, eine Übereinstimmung zwischen Geist und Körper entstehen sollte. Diese Lebenseinung ginge nach seiner Ansicht dann über das Individuum in die Gesellschaft. Die Lebenseinung muß aber im Menschen frühzeitig angebahnt und auf jeder Entwicklungsstufe durch die entsprechende Entfaltung der kindlichen Gestaltungskräfte möglichst vollkommen verwirklicht werden. Diese Gedanken führten Fröbel zu der Errichtung seiner Kindergärten. Aporti und Rosmini dagegen kamen durch sehr nüchterne und praktische Überlegungen zur Einführung und Organisation ihrer "asili". Zunächst dienten diese lediglich der Betreuung von Kindern, die wegen der Arbeit beider Eltern während des Tages sich selbst überlassen und der Gefahr der Verwahrlosung ausgesetzt waren. Eine solche Überwachungszeit konnte je-

41) Vgl. ebd.

42) Ebd. S. 253.

43) Vgl. ebd.

44) Vgl. ebd.

doch sehr wohl mit Beschäftigungen ausgefüllt werden, die auf die Schule vorzubereiten vermochten. Damit gewann sie für arm und reich gleich große Bedeutung.

Dante Morando entwirft in kurzen Zügen ein Bild vom Leben in den Asili infantili, wie die Rosminianerinnen sie führten. Die Anleitungen sind vor allem moralischer und religiöser Art, jedoch wird dem Tätigkeitstrieb und dem Bewegungsdrang reichlich Rechnung getragen. "Die Kinder lehrt man die täglichen Gebete, bringt ihnen die ersten Vorkenntnisse für den Katechismusunterricht nahe, erzählt ihnen Teile aus der biblischen Geschichte, unterweist sie im Gesange leichter geistlicher Lieder, die Erbauung und Frömmigkeit atmen. Man treibt aber auch durch die genaue Benennung der häufigsten Gegenstände Sprech- und Spracherziehung nach der Methode, die Pestalozzi und Girard empfahlen, durch die Übung des Gedächtnisses mittels ganz kurzer Sprüche und der einfachsten Zählübungen. Diese erste Erziehung der Seele und des Geistes findet in fortwährender Abwechslung mit physischen Übungen statt, die den schwachen Kräften der Kinder angemessen sind: kurze Spaziergänge und Laufübungen, besonders aber die freien, geordneten und ruhigen Spiele"⁴⁵.

Gerade die Spielidee wurde aber von Rosmini nicht in der Bedeutung erkannt wie von Fröbel. Sie ist für ihn nur ein Erziehungsmittel neben anderen. Das stellt auch einen Beweis dafür dar, daß bezüglich der Kindergärten zwischen den beiden Pädagogen keine Abhängigkeiten bestehen.

Die Einrichtung der Mütterschulung durch Fröbel ging auf Ideen Pestalozzis zurück. Den ganzen zweiten Teil des "Principio Supremo della Metodica" Rosminis könnte man eigentlich als ein Handbüchlein der Mütterschulung bezeichnen. Die "Éducation progressive" der Mme. Necker de Saussure, ein Jahr nach Pestalozzis Tod erschienen, ist inspiriert und durchdrungen von der Weisheit und den Einsichten des Züricher Pädagogen. So führt auch dieses Gemeinsame zwischen Rosmini und Fröbel auf die gleiche Quelle zurück.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Männern, der sich auch in dem von ihnen aufgestellten Erziehungsziel zeigen muß, folgt aus der Verschiedenheit ihres Gottesbegriffes und ihrer christlichen Religiosität. Rosmini lebte und wirkte ganz aus dem auf Bibel und kirchlicher Tradition sich gründenden christlichen, und zwar katholischen Glauben. Fröbel bindet sich nicht so eindeutig, wenn er von heiligem Leben schwärmt.

45) Ebd. S. 254.

ÜBERBLICK

Das Ganze des pädagogischen Vermächtnisses Rosminis überblickend, wollen wir uns nochmals kurz vergegenwärtigen, von welchem "geschichtlichen Raum"¹ aus er seine Forschungen anstellte und entwickelte, wie er zum Problem der Erziehung steht, und wie diese nach seiner Ansicht möglich ist.

Wie jede pädagogische Theorie ist auch diejenige des Roveretaners in einem bestimmten historischen Raume entstanden. Es ist jener der abendländischen Kultur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In den Auseinandersetzungen zwischen einer weltlichen, nur auf das Diesseits gerichteten Geistigkeit und dem Streben des Christentums, sich als die Individuum, Gemeinschaften und kulturelle Schöpfungen entscheidend beeinflussende religiöse Wirkungsmacht wieder durchzusetzen, steht Rosmini mit seiner pädagogischen Lehre eindeutig im Lager des letzteren. Da er die Überzeugung besitzt, das Christentum verkünde übernatürliche Heilswahrheiten, die das ganze Menschengeschlecht betreffen, und erhebe demnach mit Recht als Offenbarungsreligion den Anspruch auf Allgemeingültigkeit, da er ferner des festen Glaubens ist, die von Christus gestiftete Kirche vermittele den Menschen jene durch den Opfertod Jesu erfolgte Erlösung, muß er den tiefsten Inhalt für seine Pädagogik im christlichen Glauben und ihr Ziel in der christlichen Ethik suchen. Insofern vermeint er dann auch Normen aufzustellen, die für die Menschen aller Zeiten und Kulturkreise Gültigkeit haben.

In einem Teile der "Unità dell'educazione" zeigt sich Rosmini sodann dem humanistischen Bildungsideale verhaftet, allerdings nur soweit es eine christliche Lebensform vertritt. Das durch die harmonische Verbindung von Christentum und Humanismus sich bildende Erziehungsideal, wie er es zeichnet, wird in unserem Kulturkreis für viele bleibenden Wert besitzen. Ein großer Teil der heutigen europäischen Menschen huldigt zwar anderen Erziehungsformen, aber trotzdem "zeigt sich auch in der gegenwärtigen kritischen Verfassung der europäischen Gesellschaft das pädagogische Streben nach einer Erziehung, die inmitten der demokratischen und säkularisierten Welt Männer und Frauen bildet, welche den tiefsten Gehalt der geistigen Überlieferung für ihre Lebensarbeit zur Verfügung haben"², wie er sich eben in einem christlichen Humanismus offenbart.

Die historische Grundlage auf dem eigentlichen Gebiete der

1) Flitner, Allgemeine Pädagogik, S. 90.

2) Ebd., S. 127.

pädagogischen Wissenschaft, auf der die Theorie Rosminis entstand, ist die damalige Forderung nach Naturgemäßheit aller Erziehung. Darunter versteht der Roveretaner, auf Rousseau fußend, die Berücksichtigung der menschlichen Natur des Zöglings, kann aber dem Genfer Pädagogen nur soweit folgen, als dessen Ansichten mit den Lehren der katholischen Kirche übereinstimmen. Pestalozzi, der im Begriffe der naturgemäßen Erziehung die geistige Natur des Menschen mehr in den Vordergrund rückt, übt aber den entscheidenden Einfluß auf Rosmini aus, gelten doch die methodischen Forschungen des "Principio Supremo della Metodica" vornehmlich der Natur des menschlichen Geistes.

Das Problem der Unterrichtsmethode, das er als großes Anliegen aller damaligen Pädagogen und auch der Lehrer seiner Schulen aufgriff, sah er in Abhängigkeit von der Psychologie, und zwar in erster Linie von der Erkenntnistheorie. Die psychologischen Begriffe und Anschauungen aller Philosophen, mit denen sich Rosmini näher beschäftigte, angefangen von Platon und Aristoteles, Augustinus und Thomas von Aquin über Leibniz und Vico bis zu Kant, haben die Prägung seiner gesamten Psychologie, die in sein philosophisches Lehrgebäude als Wissenschaft von der Wahrnehmung eingebettet ist, in dem einen oder anderen Teile beeinflusst, doch nicht soweit, daß sie seiner Lehre von der menschlichen Seele die auf sein philosophisches System, besonders auf seine Theorie des angeborenen Seins gegründete Eigenart geraubt hätten. Ohne auf das Ganze seiner Vermögenspsychologie eingehen zu müssen, ergibt sich schon aus dem behandelten zweiten Teile des "Principio Supremo della Metodica", daß er für die psychologische Wissenschaft fruchtbare Pionierarbeit leistete, bereits Ansätze zur Gestaltpsychologie bringt und die Bedeutung des Unterbewußten für die Erziehung³ wenigstens teilweise erkennt.

Die Betrachtung des methodischen Problems innerhalb des großen Rahmens seiner Philosophie führt ihn sehr schnell weg von seiner Methodengläubigkeit, die wir als historisch gegebenen Ausgangspunkt seines Forschens auf diesem Gebiete ansehen müssen, und läßt ihn nach seinen Untersuchungen über das Gesetz der Gradation erkennen und dann in den didaktischen Regeln eindeutig niederlegen, man könne nicht durch eine im voraus festgelegte Reihe positiver Maßnahmen aller Schwierigkeiten im Unterrichtsverfahren Herr werden.

Der historische Raum, in dem die pädagogische Theorie Ros-

3) Vgl. dazu Dante Morando in einem Vortrag über die pädagogischen Doktrinen Rosminis, gehalten im Juli 1955 zu Stresa: Rosmini "ha riconosciuto l'esistenza di fenomeni psichici inconsci e di una vita spirituale che si sviluppa 'globalmente' e sinteticamente, secondo quanto oggi affermano la psicoanalisi, il globalismo e la gestaltpsychologie." Zitiert nach "Notiziario del Comitato Nazionale Onoranze ad A. Rosmini", Agosto-Settembre 1955, N. 4-5, S. 9.

minis entstand, wäre aber unvollständig gekennzeichnet, wollte man bei den dargebotenen geistesgeschichtlichen Grundlagen haltmachen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts griff die Untergrabung der aristokratischen Vorherrschaft immer weiter um sich, und Rosmini, obwohl selber aus adeligem Geschlecht, betrachtete es nicht als nötig, sich für die Wiederherstellung der früheren Verhältnisse einzusetzen oder dem in den aristokratischen Kreisen entwickelten Bildungsweg seine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Erziehung des Volkes lag ihm mehr am Herzen.

Die demokratischen Bestrebungen, zunächst in Form konstitutioneller Ansprüche auftretend, gewannen immer mehr an Boden, da sie sich in Italien mit der Idee der nationalen Einigung verbanden. Rosmini wurde einer ihrer angesehensten Verfechter und wird als bedeutender Volkserzieher des "Risorgimento" anerkannt.

Die katholische Kirche verlor damals auch in Italien und in den anderen romanischen Ländern viel an Einfluß und Ansehen. Rosmini versuchte durch eine Anzahl von Reformvorschlägen, auch die religiöse Unterweisung und Erziehung betreffend, mitzuhelfen, innere und äußere Mängel zu beheben. Daß er hierbei Schiffbruch erlitt, nahm er ergeben hin. Der ständig weiter um sich greifenden Säkularisierung des öffentlichen Lebens aber suchte er mit seinem ganzen Lebenswerk entgegenzuarbeiten. Nie ging er davon ab, eine religiös-christlich fundierte Lebensgestaltung zu fordern und spricht diesem Grundsatz in seinen Darlegungen über die Einheit der Erziehung Allgemeingültigkeit zu.

Aus der pädagogischen Tradition ist es wohl auch zu erklären, daß er seine Lehre vor allem in Hinblick auf die Entfaltung der Einzelpersönlichkeit ausbaute, und wir bei ihm eine pädagogische Soziologie im heutigen Sinne vermissen.

Der Roveretaner nimmt die Bildsamkeit des Menschen, d.h. die Möglichkeit, ihn im Sinne einer erzieherischen Absicht zu beeinflussen, als Tatsache. Sie ist bedingt durch die Beeinflussbarkeit der menschlichen Willensfreiheit, ohne die eine Weckung, Förderung und Leitung der physischen und psychischen Anlagen von außen undenkbar wäre, und auch die Anpassungsfähigkeit an äußere Bedingungen stark herabgesetzt bliebe. Jenes ins Wesen des Menschen gelegte Verlangen, das eigene Sein zu erhalten und zu entfalten, sich innerhalb der Gesellschaft als brauchbares und geschätztes Mitglied zu erweisen, das ihm angeborene Streben nach dem Wahren, Schönen und moralisch Guten - wobei allerdings nicht zu vergessen ist, daß durch den Sündenfall der Stammeltern die Unversehrtheit unserer Natur verloren ging, und wir den Folgen dieses Übels unterworfen sind -, sowie die Bildbarkeit des personalen Elementes im Menschen sind Gegebenheiten, die

nach der Ansicht Rosminis der Erzieher in dem gesunden Zögling, freilich nicht bei jedem in gleichem Maße, voraussetzen kann. Die Plastizität der Menschennatur ist aber beschränkt. Dem erziehlichen Wirken sind Grenzen gesetzt. Rosmini nimmt zwischen den beiden extremen Ansichten der Allmacht und Ohnmacht des pädagogischen Tuns einen mittleren Standpunkt ein.

Der Mensch erziehe sich teilweise selbst, werde aber auch von der Familiengemeinschaft erzogen, unterliege ferner dem Einfluß der bürgerlichen Gesellschaft, in der er zur Welt komme und aufwachse, und dem der theokratischen Gemeinschaft⁴. Dazu komme noch die providentielle Erziehung, durch die Gott das Menschengeschlecht - als Ganzes genommen - und die Einzelnen erzogen habe und noch beständig erziehe, indem er die Geschicke ordne und leite⁵.

In jedem Menschen seien die moralische, die intellektuelle und die physische Seite der Bildsamkeit zugänglich⁶.

Wenn man den Erziehungsprozeß selber betrachtet, gilt zunächst als Hauptgrundsatz, die spontane Tätigkeit der Natur des Zöglings zu achten. "Die Natur, welche im Kinde agiert, erzeugt durch ihr spontanes Wirken unaufhörlich... geregelte Entwicklung aller Fähigkeiten"⁷.

Vor allem im "Principio Supremo della Metodica" versucht Rosmini diese spontane Entfaltung der kindlichen Natur aufzuzeigen und Ratschläge zu deren Förderung zu geben. In der gleichen Schrift legt er aber auch dar, daß die Erziehung nicht nur negativ sein, sondern notwendig auch positiv eingreifen müsse, da die menschliche Natur teilweise fehlerhaft sei⁸.

Mehr vermag Erziehung eigentlich nicht zu leisten, als im Zögling eine tiefe Überzeugung von der Wahrheit und den festen Entschluß zu wecken, diese jederzeit und unter allen Umständen im Leben in die Tat umzusetzen. Dies entspricht Rosminis zentralem Gesetze der Ethik, der praktischen Anerkennung des Seins in der erkannten Ordnung. Daraus ergibt sich für den positiven Teil der Erziehung eine Zweiteilung von Maßnahmen in

1. solche, die beim Erkennen der Wahrheit helfen,
2. solche, die den Willen zur praktischen Anerkennung der erfaßten Wahrheit geneigt machen wollen.

4) Vgl. Sistema, n. 244.

5) Vgl. ebd.

6) Vgl. ebd. n. 245.

7) "La natura che opera nel fanciullo produce incessantemente colle spontanee sue operazioni ... sviluppo ordinato di tutte le facoltà," Princ., n. 203.

8) Vgl. ebd. n. 205.

Auf welche Weise wird nach Rosmini dem heranwachsenden Menschen von den verschiedenen Erziehungsmächten beim Suchen und Erkennen der Wahrheit geholfen?

Gott bringt sie ihm nahe im Wort der in den Hl. Schriften und der mündlichen Überlieferung enthaltenen Offenbarung, die ihm vornehmlich vom kirchlichen Lehramt verkündet, ausgelegt und zur Betrachtung empfohlen wird, ferner in den Werken der Schöpfung, die sein Verstand durchforschen soll, und in der providentiellen Führung und Disponierung, über deren Sinn er nachdenken möge, schließlich in gnadenhafter Erleuchtung.

Die menschlichen Erzieher vermögen den Zögling beim Eindringen in die Wertwelt, in die objektive Ordnung, kurz, in die Wahrheit zu fördern, indem sie ihn mit dem in Berührung bringen, was ihn nach seinem jeweiligen Entwicklungsstande in spontaner Aktivität zu den Erkenntnissen führen kann - was Rosmini in der pädagogischen Psychologie eingehend dargelegt hat -, indem sie ihm ferner in Belehrung durch Wort und Werk über "Gott, den Menschen und die Natur" vorstellen, was ihm zu wissen notwendig und nützlich ist.

Das ganze pädagogische Schrifttum Rosminis ist eine Darlegung der Art und Weise, wie diese Belehrung geschehen kann und soll, angefangen von der Form und den Eigenschaften der Lehrersprache bis zu dem zu beachtenden Gesetz der Gradation, allen didaktischen Weisungen und den übrigen psychologischen Gesetzen; sodann bietet es eine wohldurchdachte, wenn auch nicht vollständige und nur bedingt mögliche und geeignete Zusammenstellung von Bildungsstoffen.

Der Wille, im rosminianischen Erziehungsziel der entscheidende Faktor, folgt in seinen Schritten der Einsicht⁹; ihm kommt die praktische Anerkennung der erkannten Wahrheit zu. Er aber ist - wie eben ausgesprochen - auf dem Wege über die Einsicht beeinflusbar.

Auf ihn wirkt Gott nicht nur durch eine derartige providentielle Leitung, daß der in der Entscheidung letztlich freie Wille es leicht oder wenigstens noch seinen Kräften angemessen findet, in der jeweiligen Lebenssituation das Gute zu wählen, die objektive Ordnung praktisch anzuerkennen, sondern auch durch seine Gnade¹⁰.

Aber auch die menschlichen Erzieher können bis zu einem gewissen Grade den Willen zur Tugendübung geneigt machen. Dazu tragen sie bei, indem sie ihre eigene Wertergriffenheit offenbaren, sich selbst dem erzieherischen Gehalt unterwerfen, kurz, indem sie all das beachten, was Rosmini über das gute Beispiel sagt und von einer echten Erzieherpersönlichkeit fordert. Bei der

9) Vgl. ebd. n. 207.

10) Die Gnadenlehre, die Rosmini vertritt, ist die der katholischen Kirche.

Hinführung zu den Quellen der Wahrheit und bei der Anregung zum sittlich guten Handeln mögen sie ferner nicht außer acht lassen, was der Roveretaner sonst noch bei der Aufzählung der unmittelbaren (vgl. S. 90) und der äußeren Mittel (vgl. S. 91), sowie jener Motive, mit denen man den Zögling zur Tugendübung aneifern kann (vgl. S. 92), empfiehlt.

Zum Schluß noch ein Wort über Antonio Rosmini selbst.

Um die Jahrhundertwende glaubten manche kirchliche Kreise und philosophische Strömungen, Rosmini und seine Doktrinen verdienten nur noch historisches Interesse. Die letzten zwanzig Jahre und besonders die Feierlichkeiten anlässlich seines 100. Todestages zeigten aber, daß es um ihn wieder lebendig geworden ist. In den großen Auseinandersetzungen um die Freiheit des Menschen greift man auch auf seinen positiven Beitrag zurück. Weder die Philosophie noch die katholische Theologie möchten darauf verzichten. Auch seine pädagogischen Theorien erleben eine Wiedergeburt.

Es ist zu verstehen, daß katholische Erzieher sich nur mit Zögern mit den psychologischen Einsichten mancher Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts, wie etwa Rousseaus, beschäftigten, weil diese gleichzeitig Grundsätze vertraten, die mit der christlichen Weltanschauung und dem Dogma der Kirche im Widerspruch stehen. Nur wenige wagten sich an die heikle Aufgabe, durch eine kritische Untersuchung "den Weizen von der Spreu" zu scheiden, das Gute anzuerkennen und zu nützen. Während der Salesianer Nikolaus Endres von seinem Ordensvater Don Bosco behauptet, er führe seine tiefen Einblicke in die Psychologie des Jugendalters nicht auf ein eigentliches Studium der großen Pädagogen der Aufklärungszeit zurück, sondern die Verwandtschaft seiner Ideen mit denen Lockes und Rousseaus beruhe vielmehr auf der Anwendung desselben gesunden Menschenverstandes auf die Wirklichkeit¹¹, müssen wir bei Rosmini ein bewußtes Vertiefen in alle bedeutenden, ihm zugänglichen pädagogischen und psychologischen Veröffentlichungen jener Zeit und früherer Epochen feststellen. Gerade deshalb bleibt ihm unter den großen italienischen katholischen Pädagogen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Verdienst, die Barriere der Voreingenommenheit gegen nichtkatholisches Gedankengut durchbrochen zu haben. Das beste Beispiel dafür, die pädagogische Literatur betreffend, gibt er uns in der Art und Weise, wie er das kinderpsychologische Beobachtungsmaterial der protestantischen Mme. Necker de Saussure schätzte, pries und verwendete.

11) Vgl. Nikolaus Endres, Die psychologische Begründung der Erziehungsmethode Don Boscos als Ursache seiner pädagogischen Erfolge, S. 45.

Deshalb besteht neben den größeren und kleineren Verdiensten auf pädagogischem, methodischem und psychologischem Gebiete die große Bedeutung Rosminis unter den katholischen Pädagogen auch darin, daß er ein Vorläufer und Vorbild ist für eine Geisteshaltung der Aufgeschlossenheit, der Toleranz, der Versöhnlichkeit und einer Heiligkeit, die von einem ganz eindeutigen und unerschütterlichen Standpunkt überzeugten katholischen Glaubens aus die Ideen der Andersdenkenden betrachtet, darin in aller Ruhe und unermüdlich nach der Wahrheit forscht, seine Einwände und Widerlegungen sachlich, aber mit Liebenswürdigkeit in Wort oder Schrift vorbringt und der es ferne liegt, die Eigenverantwortlichkeit des Gewissens seines Mitmenschen vor Gott antasten zu wollen.

QUELLEN- UND LITERATURANGABEN

Benutzte Schriften Rosminis:

Antonio Rosmini, *Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell' umana educazione*, besorgt und eingeleitet von Francesco Paoli, Turin 1857.

Antonio Rosmini, *Del Principio Supremo della Metodica*, Vorwort und Anmerkungen, besorgt von Mario Casotti, Brescia 1950.

Antonio Rosmini, *Della Educazione Cristiana*, Rom 1900.

Antonio Rosmini, *Sulla libertà dell' insegnamento*, Rom 1912.

Antonio Rosmini, *Sulla unità dell' educazione*, Rom 1913.

Antonio Rosmini, *Antologia pedagogica*, aus dem gesamten Schrifttum Rosminis zusammengestellt und eingeführt von Giov. Pusineri, Rovereto 1928.

Antonio Rosmini, *Il sistema filosofico*, besorgt von Giulio Bonafede, Turin 1951.

Aus der edizione nazionale:

Antonio Rosmini, *Nuovo Saggio sull'origine delle Idee*, besorgt von Francesco Orestano, 3 Bde., Rom 1934.

Antonio Rosmini, *Psicologia*, con alcuni scritti inediti di carattere psicologico, besorgt von Guido Rossi, 3 Bände, Mailand 1941.

Antonio Rosmini, *Logica, e scritti inediti vari*, besorgt von Erminio Troilo, 2 Bände, Mailand 1943.

Antonio Rosmini, *Trattato della coscienza morale*, Rom-Mailand 1954.

Antonio Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, besorgt von Clemente Riva, Mailand 1954.

Benutztes Schrifttum über Rosmini:

Dyroff, Adolf: *Rosmini*, Mainz und München 1906.

Hilckman, Anton: *Antonio Rosmini: in der Rundschau zum "Hochland"*, April 1954.

Kraus, Franz Xaver: *Antonio Rosmini. Sein Leben und seine Schriften*, Deutsche Rundschau, Band LIV, 1888.

Morando, Dante: *La Pedagogia di Antonio Rosmini*, Brescia 1948.

Pusineri, Giovanni: *Rosmini. IV. Edizione*, Domodossola 1943.

Rayneri, G.A.: *Pädagogik in fünf Bänden*, Mit historisch, literarischer Einleitung von G.G. Gerini, übersetzt von Keel und Kunz, Freiburg /Bsg. 1909.

Werner, Karl: *Die italienische Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts*, 1. Band: *Antonio Rosmini und seine Schule*, Wien 1884.

- Buchberger, Michael: Kirchliches Handlexikon. Zweiter Band, Spalte 1828: Artikel über Antonio Rosmini-Serbatì, verfaßt von Schwaiger, Georg, Freiburg /Brsg. 1912.
- Pusineri, Giovanni: Antonio Rosmini, nel 1. Centenario della morte, a cura del Comitato Promotore per la celebrazione centenaria. Domodossola 1955.
- Veröffentlichung der Università Cattolica, Mailand: Antonio Rosmini nel centenario della morte. Mailand 1955.
- Notiziario del Comitato Nazionale Onoranze ad A. Rosmini. August-September 1955, N 4-5.

Benutzte Literatur aus den Fachgebieten:

- Agathon, Supérieur-Général: Les Douze vertus d'un bon Maître, par M. de la Salle. Lyon 1864.
- Bopp, Linus: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. Freiburg /Brsg. 1928.
- Bühler, Charlotte: Die seelische Entwicklung des Kindes und Jugendlichen. In "Handbuch der Pädagogik", herausgegeben von Herman Nohl und Ludwig Pallat. Langensalza 1929.
- Comenius, Johann Amos: Didactica magna, herausgegeben von W. Vorbrodt, Leipzig 1910.
- Eggersdorfer, Franz Xaver: Jugendbildung. München 1928.
- Endres, Nikolaus: Die psychologische Begründung der Erziehungsmethode Don Boscos als Ursache seiner pädagogischen Erfolge, München 1951.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. 3. Auflage, Stuttgart 1950.
- Gasparri: Katholischer Katechismus. (Kösel & Pustet) München.
- Göttler, Joseph: System der Pädagogik. Neubearbeitet und erweitert von Johann B. Westermayer, München (Kösel) 1947.
- Holzamer, Karl: Einführung in die Pädagogik. Mainz 1949.
- Isidoro di Maria, Fr.: Un precursore nel campo delle istituzioni scolastiche nei metodi didattici ed educativi. Mailand 1926.
- Jahrbuch der Schweizer Frauen, 1919: Abhandlung über Necker de Saussure.
- Lersch, Philipp: Aufbau der Person. 6. Auflage, München 1954.
- Milde, Vinzenz Eduard: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. Paderborn 1908.
- Paltram, Petronius: Pädagogik des hl. Johann Baptist de la Salle und der christlichen Schulfürer, Freiburg 1911.
- Pestalozzi, Heinrich: Schriften. Erlenbach-Zürich 1946.
- Remplein, Heinz: Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit. 5. Auflage, München/Basel 1954.
- Schön, Alfred: Das Präventivsystem Don Boscos. Donauwörth.
- Scholl, Robert: Das Gewissen des Kindes. Stuttgart 1956.

Seiler, Karl: Das Pädagogische System Wolfgang Ratkes. Nach den handschriftlichen Quellen im Zusammenhang der europäischen Geistesgeschichte dargestellt. Erlangen 1931.

Thomae, Hans: Persönlichkeit. Eine dynamische Interpretation. 2. erweiterte Auflage, Bonn 1955.

Voßler, Karl: Italienische Literaturgeschichte. Berlin und Leipzig (Göschen) 1916.

Zulliger, Hans: Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Stuttgart 1953.

Abkürzungen für die wiederholt zitierten Werke:

Antologia = Antonio Rosmini, Antologia pedagogica, zusammengestellt und eingeführt von Giov. Pusineri, Rovereto 1928.

Casotti = Antonio Rosmini, Del Principio Supremo della Metodica, Vorwort und Anmerkungen, besorgt von Mario Casotti, Brescia 1950.

Dyroff = Dyroff, Adolf: Rosmini. Mainz und München 1906.

Kraus = Kraus, Franz Xaver: Antonio Rosmini. Sein Leben und seine Schriften. Deutsche Rundschau, 1888.

Logica = Antonio Rosmini, Logica e scritti inediti vari, besorgt von Erminio Troilo. 2 Bände, Mailand 1943.

Morando = Morando, Dante: La Pedagogia di Antonio Rosmini. Brescia 1948.

Nuovo Saggio = Nuovo Saggio sull'origine delle Idee, Auszüge und Einleitung, besorgt von Giov. Pusineri, Mailand 1926.

Princ. = Antonio Rosmini, Del Principio Supremo della Metodica e di alcune applicazioni in servizio dell'umana educazione, besorgt und eingeleitet von Francesco Paoli, Turin 1857.

Psicologia = Antonio Rosmini, Psicologia, con alcuni scritti inediti di carattere psicologico, besorgt von Guido Rossi, 3 Bände, Mailand 1941.

Pusineri = Pusineri, Giovanni: Rosmini. IV. Edizione, Domodossola 1943.

Sistema = Antonio Rosmini, Il sistema filosofico, besorgt von Giulio Bonafede, Turin 1951.

Unità = Antonio Rosmini, Sulla unità dell'educazione. Rom 1913.

Werner = Werner, Karl: Die italienische Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts. 1. Band: Antonio Rosmini und seine Schule. Wien 1884.

Wo in den Werken Rosminis der Text nicht in Nummern (n.) gegliedert ist, wird die Seitenzahl (S.) der obigen Ausgaben angeführt.

ABHANDLUNGEN ZUR PHILOSOPHIE, PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK

- Band 1* HABERMAS, JÜRGEN:
Das Absolute und die Geschichte. Von der Zwiespältigkeit in Schellings Denken. 1954. 424 S. vergriffen!
- Band 2* WEHNES, FRANZ JOSEF:
Pestalozzis Elementarmethode im Urteil der modernen Kinderpsychologie. 1955. 146 S. vergriffen!
- Band 3* NICOLIN, FRIEDHELM:
Hegels Bildungstheorie. Grundlinien einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik in seiner Philosophie. 1955. 258 S. vergriffen!
- Band 4* PÖGGELER, OTTO:
Hegels Kritik der Romantik. 1956. 398 S. kart. DM 15.—
- Band 5* BACHEM, ROLF:
Dichtung als verborgene Theologie. Ein dichtungstheoretischer Topos vom Barock bis zur Goethezeit und seine Vorbilder. 1956. 158 S. kart. DM 6.—
- Band 6* WÖLKER, HERBERT:
Das Problem der Filmwirkung. Eine experimentalpsychologische Untersuchung. 1. Aufl. 1955; 2. Aufl. 1957. 150 S., 1 Tafel. kart. DM 12.—
- Band 7* HAGMEIER, EDITH:
Die Rehabilitation Körperbehinderter als psychologisches Problem. 1955. 86 S. kart. DM 9.—
- Band 8* MATHEY, FRANZ JOSEF:
Verhalten, Leistung und Persönlichkeit. Experimentelle Verhaltensstudien. 1956. 94 S. mit Abb. kart. DM 10.—
- Band 9* PODLECH, ADALBERT:
Der Leib als Weise des In-der-Welt-Seins. Eine systematische Arbeit innerhalb der phänomenolog. Existenzphilosophie. 1956. 250 S. kart. DM 9.—
- Band 10* STEPHENSON, GUNTER:
Gottheit und Gott in der spekulativen Mystik Meister Eckharts. 1956. 370 S. vergriffen!
- Band 11* LORSCHIED, BERNHARD:
Max Schelers Phänomenologie des Psychischen. 1957. 86 S. kart. DM 7.50
- Band 12* STRICKMANN, RENATE:
Untersuchungen zur Frage der Beziehung von somatischer und psychischer Entwicklung. 1957. 108 S. kart. DM 10.—
- Band 13* HECK, ERICH:
Roger Bacon. Ein mittelalterlicher Versuch einer historischen und systematischen Religionswissenschaft. 1957. 344 S. kart. DM 15.—
- Band 14* EPPLE, EDUARD:
Antonio Rosmini-Serbatì und sein pädagogisches Gedankengut. 1957. 215 S. kart. DM 20.—
- Band 15* ROSSI, EDUARD:
Die Abhängigkeit des menschlichen Denkens von der Stimme und Sprache. In Vorbereitung.

H. BOUVIER u. CO. VERLAG - BONN

